



Inkludering i en skole for alle- rektors oppfatning og ansvar

Joan Pau Friestad

Veileder

Professor Morten Øgård

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Inkludering i en skole for alle - rektors oppfatning og ansvar

Innholdsfortegnelse

Forord	6
Sammendrag.....	7
Summary	8
1.Innledning.....	9
1.1 Tema, formål og forskningsspørsmål.....	9
1.2 Begrepsavklaringer og avgrensinger.....	11
1.3 Oppgavens aktualitet.....	12
1.4 Oppgavens oppbygning.....	13
2. Inkludering.....	14
2.1 Et historisk tilbakeblikk på den norske skolehistorien.....	14
2.1.1 Segregeringsideologi vokser frem.....	14
2.1.2 Integreringsideologi fra midten av 60-tallet.....	15
2.1.3 Inkluderingsideologi.....	16
2.1.4 Inkludering i utdanningsstyringsdokumenter	17
2.1.4.1 Kunnskapsløftet paradoks og dilemma.....	18
2.2 Inkludering i skolesammenheng.....	19
2.2.1 Ulike forståelser av inkluderingsbegrepet i skolen.....	19
2.2.2 Inkluderingsbegrepet i bredt perspekti.....	20
2.2.3 Opplæringsloven og inkludering.....	22
2.2.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring i dagens inkluderende skole.....	23
2.2.4.1 Spesialundervisning og segregerte opplæringstilbud i skolen..	24
2.2.4.2 Tilpasset opplæring i skolen i dag.....	26
2.2.5 Inkludering i skolen i dag.....	27

2.3 Skoleledelse og rektorrollen – ledelse for den inkluderende skolen.....	28
2.3.1 Skoleledelse og rektor rollen.....	28
2.3.2 Skoleledelse for den inkluderende skolen.....	29
3. Tidligere forskning.....	31
3.1 <i>Learning without limits and The Queensland school reform longitudinal study..</i>	32
3.1.1 <i>Learning without limits</i>	32
3.1.2 <i>The Queensland school reform longitudinal study</i>	33
3.2 En studie hentet fra en svensk skolehverdag knyttet til inkludering og.....	34
4. Metode.....	38
4.1 Valg av metode.....	38
4.2 Hvordan gikk jeg frem for å skaffe data?	39
4.2.1 Utvalg.....	39
4.3 Intervju som datainnsamlingsmetode.....	41
4.4 Styrker og svakheter med mine data.....	43
4.5 Validitet og reliabilitet.....	43
4.5.1 Validitet.....	43
4.5.2 Reliabilitet.....	44
4.6 Forskningsetikk.....	45
5. Forsknings spørsmål 1: Fremstilling og drøfting av funn.....	47
Hva legger rektorene i begrepet inkludering i skolen og hvordan tolker de sin rolle i forbindelse med dette spørsmålet?	
5.1 Rektors forståelse av begrepet inkludering i skolesammenheng.....	47
5.1.1 "Alle" og "de"	47
5.1.2 "En holdning, en verdi og handlinger"	49
5.1.3 " Alle kjenner at de er en del av felleskapet"	51
5.1.4 "Læreren må tilpasses eleven"	52
5.1.5 "Å høre til en plass og kjenne seg som en del av flokken".....	53

5.1.6 Integrerings vs. Inkluderingsforståelse.....	54
5.1.7 Oppsummering.....	54
5.2 Hvordan tolker rektorene sin rolle i forbindelse med inkludering?	57
5.2.1 ”Hvordan få skolen til å gå i samme retning”	57
5.2.2 ”Min rolle er å sørge for at det skjer”	58
5.2.3 ”Fokus på forebygging, trivselsfremmende tiltak”	58
5.2.4 ”Min rolle går ut på å legge til rette og planlegge.....	60
5.2.5 Oppsummering.....	60
6. Forskningsspørsmål 2: Fremstilling og drøfting av funn.....	63
Hvordan jobber rektorene konkret med inkludering i skolen, og hva er det som vanskeliggjør arbeidet med inkludering?	
6.1 Hvordan jobber rektorene konkret med inkludering i skolen	63
6.1.1 ” I utgangspunktet jobber vi for alle skal være i klasserommet hele veien”	63
6.1.2 ” Vi jobber for å få felles standard, også felles måter å forholde seg til elevene på”	64
6.1.3 ” Det er jo på veldig forskjellige måter”	65
6.1.4 ” Plan for trivselsfremmende tiltak”	66
6.1.5 ”Relasjonsbygging i klassene”	67
6.1.6 Oppsummering.....	69
6.2 Hva er det som vanskeliggjør arbeidet med inkludering?- Utfordringer i arbeid med inkludering.....	70
6.2.1 ”Vi kjører to-lærer system i norsk engelsk og matte”	70
6.2.2 ”Den største utfordringen ligger hos oss voksne”	71
6.2.3 ”Spesialundervisning og tilpassa opplæring”	71
6.2.4 ”At noen som har ulike diagnoser og type funksjonshemninger”	73
6.2.5 ”Kultur”.....	73
6.2.6 Oppsummering.....	74

7. Forsknings spørsmål 3: Fremstilling og drøfting av funn.....76

I hvilken grad finner vi likheter og forskjeller i arbeidet med inkludering mellom skolene og mellom skolene og casen i Sverige?

7.1 Forskningsbasert kollektiv arbeidsmåte.....	77
7.2 Segregerte opplæringstilbud ble lagt ned	79
7.3 Dobbelbemanning i matematikk, svensk og engelsk.....	80
7.4 Autoritativ klasseledelse i klasserommet.....	82
7.5 Ulikhetene blant elevene som en ressurs.....	84
7.6 Læringsfelleskap for kollegiet	86
7.7 Høye ambisjoner for alle elever om å lykkes.....	86
7.8 Elevene vet hva forventes av dem.....	88
7.9 Tiden brukes effektivt i timene.....	88
7.10 Bruk av varierte arbeidsformer.....	90
7.11 Tydelig kobling mellom undervisning og mål.....	92
7.12 Liknende tankesett mellom lærere og elever.....	94
7.13 Leksehjelp 2 ganger i uken utført av lærere.....	95
7.14 Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	97
7.14.1 Oppsummering.....	97
7.14.2 Avsluttende tanker.....	97

8. Konklusjon og implikasjoner av studien.....99

8.1 Konklusjon.....	99
8.2 Implikasjoner av mine funn.....	101
8.2.1 Teoretiske implikasjoner	101
8.2.2 Praktiske implikasjoner.....	102

Litteraturliste.....105

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til rektorene.....	106
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	107

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet av Joan Pau Friestad og er en del av Master i ledelse med spesialisering i skoleledelse, ved Universitet i Agder. Oppgaven har et omfang på 30 studiepoeng og er skrevet våsemesteret 2016.

Arbeidet med denne oppgaven har vært meget spennende og samtidig krevende til tider. Spesielt krevende har vært selve skriveprosessen da mitt morsmål er spansk og ikke norsk. Oppgavens tema har bakgrunn i egne erfaringer og engasjement innen inkludering i skolesammenheng. Selv om dette er en oppgave i ledelse, vedrører oppgaven også fagfeltet pedagogikk/spesialpedagogikk. Kombinasjon ledelse og pedagogikk/spesialpedagogikk ser jeg som en selvsagt og verdifull del av skoleledelse.

Problemstillingen til denne oppgaven ble utarbeidet i samarbeid med veileder Morten Øgård, professor ved Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag ved Universitet i Agder. Jeg vil i denne anledningen rette en stor takk til professor Morten Øgård for faglig solid, konstruktiv og motiverende veiledning. Jeg takker også for ditt gode humør og imøtekommenhet.

Jeg vil også rette en stor takk til de fem rektorene som har vært villige til å delta i min oppgave og dele sine tanker og meninger om et så viktig tema i skolen.

Tusen takk til medstudenter for støtte, godt humør og inspirerende samtaler.

Spesielt stor takk til min samboer for tålmodighet og støtte gjennom hele prosessen i arbeidet med masteroppgaven.

Tusen takk til Inger Helene Røyland for hjelp og støtte!

Avslutningsvis vil jeg takke familie og venner for støtte, tålmodighet og oppmuntring i en hektisk, men givende tid i arbeid med denne oppgaven.

Egersund, 12. juni 2016

Sammendrag

Tema for denne studie er inkludering i skolesammenheng. Inkludering er et sentralt prinsipp i skolen. Den norske skolens målsetning om å skape en inkluderende skole står i kontrast med forskning på området som tyder på at skolen ikke klarer å lykkes dette. Mangfoldet som elevmassen representerer møter et skolesystem som i utgangspunkt ikke er formet med tanke på elevenes ulikheter og annerledesheter. Stadig flere elever får sin undervisning i segregerte opplæringstilbud i skolen.

Formålet med denne studie er å få innsikt i rektors oppfatning av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng og arbeidet i forbindelse med dette. Dessuten har jeg sammenlignet respondentenes skoler med en ”best” case skole i Sverige som er blitt særdeles vellykket med inkludering og måloppnåelse. Problemstillingen er inndelt i tre og studien forsøker å gi svar på følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger rektorene i begrepet inkludering i skolen og hvordan tolker de sin rolle i forbindelse med dette spørsmålet?
2. Hvordan jobber rektorer konkret med inkludering i skolen, og hva er det som vanskeliggjør arbeidet med inkludering?
3. I hvilken grad finner vi likheter og forskjeller i arbeidet med inkludering mellom skolene og mellom skolene og casen i Sverige?

Studien baserer seg på en kvalitativ undersøkelse av 5 rektorer som jobber i samme kommune. Konklusjonen som kan trekkes fra dette er at respondentene ikke har en klar og tydelig oppfatning av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng. Respondentene kan sies å være lite bevisste på et så viktig prinsipp i skolen. Disse 5 rektorene arbeider på ulike måter med inkludering i skolen, avhengig av deres forståelse av begrepet. Respondentene er ulike i sine svar og viser variasjon i disse, noe som tyder på at de ikke har en felles kollektiv forståelse av begrepet og heller ikke en kollektiv strategi for utvikling av den inkluderende skolen.

Summary

The theme of this study is about inclusion in school. Inclusion is a key principle in school. The Norwegian schools goal of creating an inclusive school contrasts with research in this area, suggesting that the school fails to succeed this. The diversity that pupils represent meets a school system that is not shaped in terms of students' differences. More and more students receive their education in segregated forms in school.

The purpose of this study is to gain insight into the principal 's perception of the concept of inclusion in school and work in conjunction with this. Besides, I compared the respondents' schools with a "best" case school in Sweden which has been particularly successful with inclusion and achievement. The issue is divided into three and the study tries to answer the following research questions :

1. What do the principals in the concept of inclusion in school and how they interpret their role in connection with this question?
2. How do principals work concrete with inclusion in school, and what are the difficulties working with inclusion in schools?
3. To what extent do we find similarities and differences in the work with inclusion between schools and between schools and the case study in Sweden?

The study is based on a qualitative survey of five principals who work in the same municipality. The conclusion that can be drawn from this is that respondents do not have a clear perception of the concept of inclusion in school. Respondents has little awareness of such an important principle in school. These five principals working in various ways with inclusion in school, depending on their understanding of the concept. Respondents differ in their answers and shows variations in these, implying that they do not have a common collective understanding of the concept, nor a collective strategy for the development of the inclusive school.

1. Innledning

I løpet av min yrkeskarriere som lærer, har jeg lagt merke til at skolen er bedre egnet for noen typer elever enn andre. Jeg har opplevd å ikke kunne hjelpe enkelte elever faglig og/eller sosialt. Jeg har vært en lærer som har vært god for den normale eleven, de andre elevene, de som faller utenfor, har vært ”noen andre sitt ansvar”. Det er ikke få ganger i løpet av min yrkespraksis hvor jeg har opplevd å ikke håndtere mangfoldet elevmassen representerer. Jeg har observert at mange av mine kollegaer har opplevd det samme. Hvor mange ganger har jeg hørt i lærerværelset: *”Jeg ble ikke utdannet lærer for å jobbe med slike elever, jeg har ingen kompetanse i hans problematikk”* eller *”han har ingenting i den ordinære klassen å gjøre”*. Jeg må innrømme at jeg har også tenkt slik en gang i tiden. Etter å ha prøvd ulike typer tiltak i disse situasjonene og søkt råd hos mine kollegaer har jeg uvitende og i mangel på bedre løsninger bedt skolelederen om flere resurser for å slukke branner, uten at noe skjer. Noe pedagogisk rådgivning fra skoleledelsen for å håndtere mangfoldet i klasserommet har jeg ikke fått. Man kan sitte igjen med en dårlig følelse av å ikke mestre sin jobb, man mister motivasjonen, og gnisten til å fortsette å jobbe som lærer minker for hver dag en blir konfrontert med sin egen utilstrekkelighet.

I ettertid har jeg spurt meg mange ganger hvor den pedagogiske ledelsen i skolen har vært? Det kan tilsynelatende virke som om de er mer opptatt med øvrige oppgaver enn med den pedagogiske virksomhet. Min oppfatning er at når skoleledere fokuserer på pedagogikk, handler det mest sannsynlig om resultater og skåringer på nasjonale prøver. Hvor er skolelederen som skal bygge kompetansen i skolen og legge til rette for godt læringsutbytte for alle elever, der ingen blir satt i ”utenforskapet” ?

1.1 Tema, formål og problemstilling

Tema for denne oppgaven er rektors oppfatning av inkludering i skolesammenheng, og arbeid med dette i skolen. Begrepet inkludering er blitt mye omtalt i skolen de siste årene, både nasjonalt og internasjonalt (Haug, 2014, s. 6). Skolen står ovenfor en rekke store utfordringer; alle elever skal oppleve godt faglig læringsutbytte i et sosialt felleskap som inkluderer alle elever. Den inkluderende skole kan oppleves som et paradoks i et utdanningssystem som i dag kan sies å være individuelt orientert, og hvor mye av fokuset er

på måloppnåelse. Mange elever mislykkes i skolen faglig og/eller sosialt, og faller i ”utenforskapet”. Dette er problematisk når inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skolen.

Hvordan skal elever med ulik bakgrunn og forutsetninger inkluderes i skolen og samtidig realisere sitt potensial for læring? Ifølge en rekke studier er en forutsetning for å kunne utvikle og realisere en inkluderende skole kompetanse i alle ledd: ledelseskompetanse som legger til rette læringsmiljøet i skolen samt fagdidaktikk kompetanse og pedagogisk kompetanse (Haug, 2014, s. 41). Forskning som er relevant samt forskningsbaserte verktøy må være tilgjengelig for skolelederne og lærerne i skolen (Meld. St. 31 (2007-208), s. 67). Det stilles større krav til å handle ut ifra forskningsbasert kunnskap, og skolelederen har en viktig funksjon og et uttalt ansvar i arbeid med kunnskapsutviklingen i kollegiet (Møller og Ottesen, 2011, s. 21). Det problematiske virker å være at den forskningsbaserte kunnskap som lærere og skoleledere har behov for, ikke er lett tilgjengelig (Haug, 2014, s. 3). På bakgrunn av dette, kan det sies, at for å utvikle en inkluderende skole vil skolen trenge tydelige ledere som jobber ut fra forskningsbasert kunnskap, som setter fokus, tar styringen og drar kollegiet i samme retning.

Oppgaven har tittelen: Inkludering i en skole for alle - rektors oppfatning og ansvar. Formålet med oppgaven er å få innsikt i fem rektors oppfatning av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng, og den jobben som gjøres for å oppnå målet om en inkluderende skole. Problemstillingen min er formulert som en tredelt problemstilling. På bakgrunn av oppgavens formål er det blitt utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hva legger rektorene i begrepet inkludering i skolen og hvordan tolker de sin rolle i forbindelse med dette spørsmålet?
2. Hvordan jobber rektorer konkret med inkludering i skolen, og hva er det som vanskeliggjør arbeidet med inkludering?
3. I hvilken grad finner vi likheter og forskjeller i arbeidet med inkludering mellom skolene og mellom skolene og casen i Sverige?

1.2 Begrepsavklaringer og begrensinger

I denne oppgaven har jeg fokus på rektorenes forståelse og kompetanse om inkludering i skolesammenheng. Jeg skal ikke gå inn i dybde på de forskjellige rollene rektorene innehar i skolen og utfordringene disse fører med seg. Diskusjonen om hvorvidt den inkluderende skole for alle er en utopi, berøres ikke i denne oppgaven. Sentrale begreper som inkludering, segregering og integrering defineres nærmere i teorikapitlet. I oppgaven bruker jeg begrepet *mangfold*. Begrepet *mangfold*, slik forstått i denne oppgaven, rommer variasjonene i individer, det kan være etnisitet, ulik bakgrunn, kjønn, språk, religion, evner, forutsetninger, funksjonsevne eller atferd, osv. Mangfold kan ikke begrenses til å angå individer med utenlandsk bakgrunn, selv om det ofte forstås slik. *Ekskludering* er nært knyttet til segregering, og i denne oppgaven forstås som utestenging. Deltakelse og aktiv deltakelse brukes om hverandre som en viktig del av inkludering. Deltakelse i denne sammenheng forutsetter at eleven er i stand til å gi et bidrag for fellesskapet, og at eleven er i stand til og får lov til å ta nytte av det samme fellesskapet (Haug, 2014, s.13).

Inkludering og de ulike perspektiver på inkludering blir grundigere definert i teorikapitlet, likevel er det viktig å presisere at det er det brede perspektiv på inkludering (se kapittel 2.2.2) denne oppgaven støtter seg til. Når ikke annet er presisert i oppgaven, er begrepet inkludering forstått som inkludering i bredt perspektiv.

Intervjuguiden som blir brukt i min oppgave for å samle data bygger på teori og øvrig forskning på feltet om inkludering. For å besvare det tredje forskningsspørsmålet bygger intervjuguiden spesielt på et sett av kriterier som er forankret i forskningen til Persson og Persson (2012) om inkludering, beskrevet i "*Inkludering och måluppfyllelse - at nå framgång med alla elever*". Forskningen til Persson og Persson (2012) har jeg valgt å presentere som en særdeles vellykket case om måloppnåelse og inkludering i en skole for alle elever.

En kan diskutere om jeg burde ha benyttet meg av en norsk case eller skole som er dyktig på inkludering til dette formålet. Utfordringene ved det, slik jeg ser det, var å finne denne "vellykkede" skolen, spesielt med tanke på at forskningen tilsier at skolene i Norge har en god vei å gå for å oppnå en inkluderende skole for alle elever (Haug, 2014). Jeg kunne ha valgt ut en skole som har fått tildelt Dronning Sonjas pris om inkludering og likeverd. Da ville jeg ikke fått like mye og detaljert data som jeg finner i Persson og Perssons (2012) studie. Et liknende studie ville ha krevd enorme ressurser i form av tid og penger, noe som ikke er mulig

for meg å utføre. Dessuten ville en slik undersøkelse mest sannsynlig gått ut over rammen til en masteroppgave i skoleledelse på 30 studiepoeng.

Forskerne i den svenske casen analyserer og prøver å finne faktorene som førte til denne skolens suksess med inkludering og måloppnåelse. Dette gjelder for alle elever. Jeg ser denne casen som meget interessant og relevant i forhold til de dilemmaene vi ser i skolen i Norge i dag og i forhold til min problemstilling. På grunn av det jeg nevner ovenfor, samt at jeg ikke har funnet noen tilsvarende case som den svenske i norsk sammenheng, trekker jeg frem den svenske casen i denne oppgaven.

1.3 Oppgavens aktualitet

Inkludering er et overordnet prinsipp i skolen, likevel viser forskningen at skolen ikke evner å ivareta mangfoldet i klasserommet i en skole for alle (Haug, 2014). Mangfold setter sitt preg på skolen, og skolen bør lære seg å møte og legge til rette for mangfoldet i klasserommet representerer slik at inkluderingsmålsetningen oppnås for alle elever.

Den siste tiden har vi vært vitne til globale katastrofer som tvinger mennesker på flukt til bla. Norge, mange av disse menneskene som kommer er barn. For øvrig har disse barn ulike bakgrunn, ulike forutsetninger og evner, på lik linje med andre barn. Dessuten bærer de med seg opplevelser knyttet til krig og flukt. Det er viktig at skolen utvikler den nødvendig kompetanse for å kunne inkludere også elever med slik bakgrunn i den norske skolen.

Videre markeres viktigheten og aktualiteten av inkludering i skolen årlig med utdelingen av Dronning Sonjas skolepris som går til en skole som utmerker seg ved å praktisere likeverd og inkludering. Prisen ble for første gang delt ut i 2006.

Det har vært en diskusjon den siste tiden knyttet til regjeringens forslag til den nye lærerutdanningen. Lærerutdanningen skal forlenges fra fire til fem år, det faglige skal styrkes mens pedagogikkfaget taper terreng. Haug er kritisk til at statsråden vil prioritere å styrke fagkunnskap i skolen og ikke styrke pedagogikkfaget. Han er redd for hva dette kan føre med seg. Han får støtte fra andre pedagogiske miljøer ved NTNU og UiO, bla. (Utdanningsnytt, 2016, 14.03).

Lederen ved Stavanger psykologisk- pedagogisk tjeneste (PPT) er også kritisk til dette forslaget og argumenterer mot det i et innlegg i Aftenbladet 6.april 2016, og spør:

” Er det gjennomtenkt å svekke muligheten for inklusjon ved å gi lærerne mindre kompetanse til å møte og tilrettelegge for de elevene vi ønsker å inkludere?” (Bjørge T. Klock).

Denne diskusjon viser paradokset og spenningen i den norske skolen i dag. Inkluderingsidealet og pedagogikken ser ut til å miste terreng i konkurranse mot kunnskapsfagene og måloppnåelse.

1.4 Oppgavens oppbygning

Som nevnt innledningsvis er min problemstilling formulert som en tredelt problemstilling og vil bli belyst gjennom en kvalitativ studie av fem rektorer oppfatninger. For å besvare på problemstillingen drøftes empirien i lys av teori og tidligere forskning på området.

I kapittel 1 presenterer jeg tema og problemstillingen med følgende forskningsspørsmål, deretter beskriver jeg kort vesentlige begreper og skriver kort om oppgavens aktualitet. I kapittel 2 definerer jeg grundigere begrepet inkludering og de ulike perspektiver av inkludering i skolesammenheng. For å få en større forståelse av begrepet og dets plass i skolen trekker jeg kort deler av skolehistorien og andre sentrale elementer som kan sies å kunne påvirke inkludering i skolesammenheng. Dessuten tas ledelsens rolle i forbindelse med inkludering opp i dette kapitlet.

I kapittel 3 presenterer jeg tidligere forskning på inkludering i skolen, med hovedvekt på forskningen til Persson og Persson (2012) som danner grunnlag for forskningsspørsmål nr. 3. I kapittel 4 presenteres man for hvilke metodologiske valg som er blitt tatt for å undersøke problemstillingen empirisk.

Analysedelen deler jeg i 3 kapitler og de tre kapitlene forfølger forskningsspørsmålene mine. Dette er for å unngå et massivt og uoversiktlig kapittel. I kapittel 8 kommer jeg med en konklusjon, og avslutningsvis danner jeg meg noen tanker som kan være verdifulle å få med seg på veien videre.

2. Inkludering

Inkludering er et begrep som kan romme så mangt, det diskuteres i mange land hva inkludering i skolesammenheng er og ikke er, uten å komme til en felles definisjon eller forståelse. Inkludering i skolen bygger på det sosiokulturelle perspektivet på læring, der læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i felleskapet med andre (Biefring, 2014, s. 12; Säljö 2001). Inkludering bør sees i sammenheng med segregering og integreringsbegrepene, segregering betyr å skille ut, mens integrering betyr å innlemme. Før begrepet inkludering beskrives nærmere kan det være hensiktsmessig å knytte det til begrepene segregering og integrering i skolesammenheng, og ved å ta et kort tilbakeblikk på skolehistorien se på hvordan disse begrepene er blitt definert gjennom praksis i skolen gjennom tidene.

2.1 Et historisk tilbakeblikk på den norske skolehistorien:

Fra segregering mot integrering og inkluderingsideologi i en skole for alle.

2.1.1 Segregeringsideologi vokser frem

Den første loven om en skole for alle ble vedtatt så langt tilbake som i 1739, og i slutten av 1880 tallet ble tanken om enhetsskolen født. En skole for alle var likevel ikke ment for alle elever. Enhetsskolen var ment for normaleleven, problembarnet skulle renses ut (Thuen, 2008, s.130). Betydningen av ”alle” ble, på denne måten, reduserende og ekskluderende (Harkestad Olsen, 2013, s. 31). Skolen kunne avvise barn som ble vurdert som ikke skikket for skolegang. Ved siden av den ordinære skolen ble det opprettet et eget segregert parallellskolesystem som ekskluderte elever fra det ordinære undervisningssystemet (Markussen, Strømstad, Carlsten, Haustätter og Nordahl, 2007). Sånn sett bidro enhetsskolen til etablering og utvikling av en segregerende spesialpedagogisk tradisjon (Nevøy og Ohna, 2014, s.13). Noen av disse elevene ble ivaretatt gjennom forskjellige lover og fikk sin undervisning i segregerte tilbud: I 1881 ble loven om *abnorme børns undervisning* vedtatt, i 1896 loven om *behandling av forsømte børn* og i 1915 *abnormskoleloven for døve, blinde og aands svage* barn (Dalen, 2013, s. 24). Disse lovene hadde sine begrensninger, mens noen elever fikk undervisning i egne skoler ble andre elever regnet som ikke opplæringsdyktige og ble stående uten noen form for opplæringstilbud. Ideene om arvehygiene dominerte i den

perioden og mange barn ble skadelidende på grunn av den ekskluderende ideologien (Briefing, 2014, s. 22). I 1951 kom spesialscoleloven som ga rett til spesialundervisning til nye grupper av barn som til da hadde blitt fratatt mulighet til opplæring og undervisning. Folkescoleloven av 1955 ble endret og det ble etablert lovpålagt hjelpeundervisning for de elevene som ikke kunne følge den ordinære undervisning, tilbudene var likevel av segregerende karakter, adskilt fra den ordinære klassen (Dalen, 2013, s. 25). Det var den segregerende ideologien som dominerte i samfunn og skole i den tidsepoken.

2.1.2 Integreringsideologi fra midten av 60-tallet

Integreringsideologien vokste fram fra 1960 til 1990-tallet. Ideologien om arvehygiene fikk et vendepunkt på 60 tallet (Briefing, 2014, s. 23). Folkeaksjonen *Aksjon rettferd for handikappede barn* fikk i 1965 stor oppslutning. Den hadde som mål å presse myndighetene til innsats for å skape en bedre opplæring og et bedre levevilkår for barn med funksjonshemninger. Folkeaksjonen bidro til engasjement fra politisk hold og oppnevning av Blomkomiteén. Den bidro også til at foreldrene til barn med funksjonshemning kom i front som en maktfaktor i politikken (ibid, s. 24). Året etter folkeaksjonen fastslo FN-konvensjonen om barns rettigheter at alle barn hadde rett til opplæring (ibid, s. 23). Blomkomiteén la i 1970 grunnlaget for integrering av spesialscoleloven i skoleloven. Utvalget foreslo å integrere funksjonshemmede barn i den ordinære skolen og foreslo videre å heve skillet mellom opplæringsdyktig og ikke opplæringsdyktige elever. Prinsippet om tilpasset opplæring ble også introdusert. Spesialscoleloven ble opphevet i 1975 og integrert i skoleloven (Harkestad Olsen, 2013, s. 31). På grunn av stortingsvedtaket som førte med en samlet grunnskolelov for alle barn, ble de fleste statlige spesialscole nedlagt i løpet av det nærmeste tiåret (Briefing, 2014, s. 24). Alle barn og unge skulle få vokse opp i sitt hjemmemiljø så langt det lot seg gjøre. Det segregerte opplæringstilbudet fortsatte, men innenfor grunnskolens rammer (Markussen et al., 2007, s. 16). Integrering ble definert av Blomkomiteen som: tilhørighet i et sosialt felleskap, delaktighet i felleskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser (Dalen, 2013, s. 84). Ifølge Vislie ble integreringsreformen først og fremst en systemreform med spesialundervisning som fokus og dens organisering, i all hovedsak adskilt fra de ordinære undervisningene, mens undervisning og læringsprosesser i det ”integrerte” klasserommet fikk minst oppmerksomhet (Vislie, 2003, s. 7). I denne perioden fikk skolen to læreplaner som skulle ha betydning for integreringsideologi, M74 og M87. Ifølge Thuen kan

den begrensende virkning av integreringsreformen ha ulike forklaringer; endringsvegning fra spesialskolesystemet og den ordinære skolens lite velvillighet til reformen og det mest fundamentale, det daværende politiske bilde og dets forståelse av hva reformen innebar (Thuen, 2008, s. 251).

2.1.3 Inkluderingsideologi

Under UNESCOs verdenskonferanse om *Special needs education* i Salamanca i 1994 fikk inkluderingsbegrepet en sentral plass. Salamancaerklæringen ble vedtatt og underskrevet av 92 land, også Norge, og en rekke internasjonale organisasjoner. Salamancaerklæringen fremhever retten til opplæring til alle, også elever med særskilte behov. Norge forpliktet seg til å følge Salamancaerklæringens intensjoner om en inkluderende skole (Vislie, 2003; Harkstad Olsen, 2013). Inkluderingsideologien vokser i Norge fra midten av 90 tallet og inkluderingsperspektivet blir introdusert gjennom den nye læreplanen L97, senere ved Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), samt i ulike styringsdokumenter. Inkludering er etter dette blitt et politisk styringsbegrep i skolen (Nevøy og Ohna, 2014, s.14). Idéen om inkludering presenteres for første gang i norsk sammenheng med den forrige læreplanen L97:

” For å kunne ta omsyn til ulikskap og føresetnader hos elevene må einskapskolen være et romsleg og inkluderende fellesskap. Mangfald i bakgrunnen, interesser og føresetnader må møtast med eit manifold av utfordringar. Tilpassning er derfor ein sentral del av opplæringa ” (KUF, 1996, s. 57).

”Grunnskolen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte”(KUF, 1996, s.58).

Alle elever skulle tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset mangfoldets evner og forutsetninger (Dalen, 2013, s. 36). Tilpasset opplæring fremstod som et sentralt virkemiddel for å skape likeverdige tilbud i skolen (Thuen, 2008, s. 253). Det nye inkluderingsbegrepet var ifølge Dalen en reaksjon mot innholdet i integreringsbegrepet

(Dalen, 2013, s 83). Vislie referer til Sebba og Ainscow (1996) som omtaler inkludering som et nytt prinsipp som representerer en kritikk til den ordinære undervisning og en utfordring til den daværende spesialundervisningspraksis. De er opptatt av å presisere at inkludering ikke må forveksles med integrering: inkludering handler ikke om å fokusere på enkelte elever eller små grupper av elever, gi dem tilpassede planer, annet arbeid eller assimilere elever med definerte spesielle behov i eksisterende pedagogiske tilbud (Sebba og Ainscow, 1996, i Vislie, 2003, s. 10). Salamancaerklæringen er tydelig på at inkludering går ut på at skolene skal endres. Dette ble likevel ikke tydeliggjort i L97, derimot ble det oppfattet som et rent skifte av ord, fra integrering til inkludering (Markussen et al., 2007, s.19).

2.1.4 Inkludering i utdanningsstyringsdokumentene

Mot en ny kvalitetsreform i grunnsopplæringen drøftet kvalitetsutvalget *"I første rekke"* (NOU, 2003) begrepet inkludering mot integreringsbegrepet. Innstillingen brukte nasjonal og internasjonal forskning om inkludering. Utvalget tolker integrering fra et individmodus og inkludering som et felles ansvar og dermed flyttes fokuset fra individet og inn mot systemet. For å inkludere alle elever vurderte Blomkomiteén tilpasset opplæring som et sentralt element. Utvalget påpekte videre at inkludering gjelder både faglig, sosialt og kulturelt. Det vurderte også begrepet som en holdning. Utvalgets innstilling som helhet mener Harkestad Olsen (2013) gir sterke føringer for en bred (mer om det i kap 2.2.2) inkluderingsforståelse (NOU, 2003 i Harkestad Olsen, 2013, s.48). I *Kultur for læring* som også la grunnlaget for det nåværende læreplanen LK06, slår departementet fast at:

"Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling" (Mld. St. 30 (2003-2004), s. 85).

Verken *Kultur for læring* eller læreplanverket for Kunnskapsløftet definerer inkluderingsbegrepet. Ifølge Harkestad Olsen virker det som at det er et behov for en klar redegjørelse fra departementets side om hva inkludering er, hvordan den skal ivaretas i kommunene og på den enkelte skolen (Harkestad Olsen, 2013, s. 54).

2.1.4.1 Kunnskapsløftets, paradoks og dilemma - inkluderende individualisme?

Flere undersøkelser som PISA-undersøkelser, og evaluering av L97 ble lagt vekt på da den nye læreplanen Kunnskapsløftet skulle utformes. Disse undersøkelsene viste svake resultater og ferdigheter hos norske elever. Konklusjonen fra politisk hold var at skolen måtte øke konsentrasjonen om læring og faglig ferdigheter, og som visjon hadde Kunnskapsløftet tilpasset opplæring for alle (Thuen, 2008).

Kunnskapsløftet skulle være en reform som skjerpet kravene til kunnskap, prestasjon og konkurranse. Norsk utdanningspolitikk signaliserte et stemningsskifte ved 2000 tallet, det som gjaldt var resultater og måloppnåelse i skolen (Thuen, 2010, s. 283).

Thuen sier at skolen har fremstått som en samfunnsreformerende institusjon og stiller spørsmålet om en ser konturene av det motsatte i dag; en skole som mer tar form av det samfunnet vi lever i, av markedsdekning og New Public Management (ibid, s. 285)?

Fra et inkluderingsperspektiv viser Harkestad Olsen til det paradokset Kunnskapsløftet kan oppleves som at skolen skal tilpasse seg de enkelte elevers faglige, sosiale og kulturelle behov og forutsetninger, samtidig skal mangfoldet i elevgruppen jobbe mot nasjonale fastsatte felles kompetansemål. I og med at opplæringsloven åpner for en alternativ plan (IOP) for eleven som ikke kan følge de fastsatte målene blir dermed mange elever ekskludert fra felleskapet (Harkestad Olsen, 2013, s. 59). Kan skolen være både individuelt orientert og bredt inkluderende på samme tid? Eller handler dette om ulike forståelser avhengig av ulike kontekstuelle og institusjonelle rammer?

Skolen i Norge har beveget seg fra en segregeringsideologi mot en integrerings- og senere inkluderingsideologi, der idealet er mangfoldets felleskap (Markusssen et al., 2007, s. 9).

Ut ifra sentrale utdanningspolitiske dokumenter er det tydelig at den inkluderende visjonen har en viktig plass i den norske skolen, inkludering er blitt et overordnet prinsipp i skolen der mangfoldet skal ivaretas på deres premisser.

Likhetstanken og felleskap stod sterkt i Læreplanen L97, ved innføring av Kunnskapsløftet ser man et sterkere individfokus. Kunnskapsløftets implementering kan forklare de utfordringene og dilemmaet skolen står ovenfor når skolen skal være inkluderende og samtidig fokusere på skolefaglige prestasjoner (Nordahl og Hausstätter, 2009, s. 2)

2.2 Inkludering i skolesammenheng

Hva inkludering i skolesammenheng eller en inkluderende skole er, diskuteres internasjonalt, og det finnes ikke en fellesforståelse for inkluderingsbegrepet. Sosiale og kulturelle ulikheter, og forskjellige perspektiver på læring og funksjonshemming kan være forklarende faktorer på dette (Skogdal, 2014 s. 43). Mangelen på fellesforståelsen kan også muligens forklare de ulike måtene som inkludering praktiseres i skolen (Haug, 2014, s.12).

2.2.1 Ulike forståelser av inkluderingsbegrepet i skolen

Ifølge Ainscow et al. (2000) referert av Ainscow og Miles finnes det en internasjonal forvirring rundt begrepet fordi inkludering kan beskrives og forstås på flere måter. Det poengteres videre at det ikke finnes et enkelt perspektiv på inkludering innad i et land, heller ikke innad en og samme skole (Booth 1996; Booth og Ainscow 1998; Dyson og Millward 2000 i Ainscow og Miles, 2008, s. 17). Ainscow og Miles har analysert og studert fag- og forskningsfeltet *inclusive education* og har identifisert fem ulike perspektiver på inkludering. Inkludering i skolesammenheng kan forstås på følgende måter (Ainscow og Miles, 2008, s. 17):

1. Å utdanne funksjonshemmede og elever med spesielle behov: dette perspektivet handler om en felles antagelse at inkludering handler om opplæring av barn med funksjonshemninger og andre elever kategorisert som ”spesialundervisning elever” i den ordinære skolen.
2. Å inkludere ekskluderte elever på grunn av disiplinære problemer. Selv om inkludering ofte sees assosiert med barn som har behov for spesialundervisning, assosieres også i mange land inkludering med elever med atferdsproblemer.
3. Å inkludere de sårbare for eksklusjon. I dette perspektivet forstås inkludering som bekjempelse av diskriminering av forskjellige grupper elever som er sårbare for å bli ekskludert. Dette er et bredere perspektiv på inkludering enn de to forrige punktene.
4. Promoteringen av en skole for alle – enhetsskolen. Dette perspektivet innebærer utviklingen av en skole for alle som tjener samfunnets mangfold.
5. Utdanning for alle. Denne tolkningen er for det meste assosiert med land hvor utdanning er hverken obligatorisk eller gratis.

Ainscow og Miles forskning viser en økende interesse om ideen om inkludering i skolen, men de mener at feltet er forvirret. I noen land er inkludering fremdeles forstått som en tilnærming for å hjelpe elever med særskilte behov i den ordinære skolen (ibid, s.16). Funnene til Ainscow og Miles støttes av andre forskere på området; forskjellige perspektiver på inkludering i skole og samfunnet er ofte forstått som noe som gjelder elever som har behov for spesialtilrettelegging eller er sårbare for ekskludering. Inkludering blir ofte assosiert med spesialpedagogikk, men den skal favne alle elever, ikke bare de som tilhørte spesialskolene tidligere (Thomas Loxely, 2007 i Skogdal, 2014, s. 43). Florian og Spratt sier på sin side at inkludering har ofte blitt forstått som å undervise alle elever under samme tak, dog undervisningen av elevene med særskilte behov adskilt og forskjellige fra den ordinære klassen (Florian og Spratt, 2013, s. 133). Florian og Spratt peker som utfordring for den inkluderende skole inkonsekvensen og forandring over tid av både inkluderingsbegrepets innhold og praksisen av det (ibid, s. 119). Slee (2006), referert av Florian og Spratt, sier at i fravær av en klar forståelse av begrepet inkludering, kan alle slags handlinger og aktiviteter fremtre (passere) som inkluderende (Slee, 2006, i Florian og Spratt, 2012, s. 120).

2.2.2 Inkluderingsbegrepet i et bredt perspektiv

Internasjonalt vokser det frem en tendens til å se bredere på begrepet, som en reform som støtter og ønsker velkommen elevenes mangfold i skolen (UNESCO, 2001 i Ainscow og Miles, 2008, s. 16). Det brede perspektivet på inkludering som Ainscow og Miles støtter seg til, fokuserer på å anerkjenne forskjellighet og mangfold, fremme deltakelse og læring i en skole og et samfunn for alle. Det forutsettes at målet med inkludering er å fjerne ekskludering som konsekvens av holdninger knyttet til mangfold, avhengig av rase, sosial klasse, etnisitet, religion, kjønn og evner (Vitello og Mithaug, 1998, i Ainscow og Miles, 2008, s.16). Ainscow og Miles beskriver et bredt perspektiv av begrepet inkludering med følgende punkter:

1. Inkludering handler om alle barn og unge i skolen
2. Det fokuserer på tilværelse, deltakelse og utbytte
3. Ekskludering og integrering er bundet sammen, inkludering innebærer aktiv bekjempelse av ekskludering
4. Inkludering må sees som en kontinuerlig prosess

Det brede perspektivet på inkludering i skolen støttes også av Florian og Spratt. De argumenterer for at inkludering er en undervisnings- og læringstilnærming som støtter lærerne til å respondere på individuelle ulikheter mellom elevene på en slik måte at lærerne unngår marginaliseringen av enkelte elever, som kan oppstå når noen elever blir behandlet ulikt (Florian og Spratt, 2012, s. 119). Kershner (2009), referert av Florian og Spratt, viser til at inkludering i skolen innebærer alle elevers muligheter til å delta i meningsfull læring (Kershner, 2009, i Florian og Spratt, 2012, s.121). En forutsetning for inkludering er at barn lærer sammen, hvor mangfoldet i klasserommet sees som en styrke og ikke som et problem, der barn deler ideer og læring fra interaksjoner med hverandre (ibid, s.122).

Dette perspektivet på inkludering får også støtte fra norsk forskning. Skogdal referer bla. til Ohna et al. (2003) som poengterer at en må anerkjenne at inkludering handler først og fremst om hvordan skolen møter elevene som unike individer og med ulike behov for opplæring (Ohna et al., 2003, i Skogdal 2014, s. 44). Peder Haug sier at felleskap, deltakelse medvirkning og utbytte er sentrale begrep i den inkluderende skole. Deltakelse er ifølge Haug og Ainscow og Miles et viktig premiss for inkludering knyttet til muligheten til engasjement i aktiviteter som oppleves meningsfulle for eleven. Haug sier videre at aktiv deltakelse forutsetter at eleven er i stand til å gi et bidrag for fellesskapet, og at eleven er i stand til og får lov til å nytte av det samme fellesskapet (Haug, 2014, s.13). Dalen (2006) som blir referert av Skogdal (2014) ser på inkludering som en dynamisk prosess og som et ideal som vi må alltid prøve å oppnå (Dalen, 2006, i Skogdal s. 43). Ohna et al. (2003) sier at istedenfor å ha fokus på elevens ulikheter og kategorisering av disse bør fokus siktes mot klasserommet og skolene, og stille spørsmål om hvordan skolen kan organiseres slik at den møter alle elever som individer med ulike behov (Ohna mfl., 2003, i Skogdal 2014, s 45). Hvis alle skal være inkludert i skolen, er ikke nødvendig å presisere dette at det også gjelder enkelte elever (Harkestad Olsen, 2013, s. 49).

Skolen bør tilpasses mangfoldet, elevenes evner og forutsetninger; men ikke ved å fokusere på ulikhetene. Skolen bør studere læringsarenaenes utforming. Ved å legge merke til ekskluderende prosesser i klasserommet kan det settes inn tiltak som kan fremme inkludering. Mens fokus ble lagt på spesialundervisningen i integreringsideologien, legger inkludering vekt på skolens utforming og evne til å møte elevenes mangfold i kollektive læringsfellesskap.

Inkludering kan oppfattes som noe vanskelig å få tak i, dette blir også bemerket av flere forskere som kjemper for en mer inkluderende skole. Haug sier at begrepet er sterkt

ideologisk, abstrakt og vagt, følgende vanskelig å få grep på, diskutere og praktisere (Haug, 2003, s. 86). Ainscow og Miles sier at de ikke legger skjul på at inkludering og den inkluderende skolen er full av usikkerhet, tvister og motsigelser (Ainscow og Miles, 2008, s. 20). Likevel sier de at det ikke er fortolkningene som er problemet i definisjonene av inkludering, men faren for at vi tror at vi har en felles forståelse (ibid). I følge Skogdal kan inkludering sees som et ideal og en visjon, noe abstrakt og som både skolen og samfunnet skal jobbe for å oppnå, mens deltakelse kan forstås som den mer målbare og konkrete dimensjonen av inkludering (Skogdal, 2014, s. 41).

Markussen et al. påpeker at inkludering må ikke forstås slik at alle elevene i en gruppe skal være sammen hele tiden. Skolens og læreres evne til å møte mangfoldet gjennom differensiering og tilpasset opplæring vil være avgjørende for hvor mye elevene kan undervises sammen. Den store utfordring i den inkluderende skole vil være å ivareta både felleskap og læringsutbytte (Markussen et al., 2007, s. 22).

2.2.3 Opplæringsloven og inkludering

Det er en rettighet og en plikt for alle barn å gå på skolen. Viktige bestemmelser i opplæringsloven i forhold til inkludering virker å være § 1-3 om tilpasset opplæring og §5-1 om *rett til spesial undervisning og organisering av undervisningen* § 8-1 og § 8-2 :

Tilpasset opplæring er ikke konkret definert i lovverket, men retten er hjemlet i § 1-3, 1. ledd, og lyder slik:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten...”

Spesialundervisning er den undervisningen som gis til elever med spesielle behov i skolen. Retten til spesialundervisning er hjemlet i § 5-1 *Rett til spesialundervisning* :

”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning...”.

Før skolen gir vedtak om spesialundervisning må det utarbeides en sakkyndig vurdering. I § 5-3 står det at:

”Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast...”

Videre sier opplæringsloven at organisering av undervisning skal skje i nærmiljøet, i § 8-1 står det at:

”Grunnskoleelevane har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til...”

og at eleven skal få dekket sine sosiale behov i en klasse eller gruppe, i § 8-2 står det at:

”I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør...”

2.2.4 Spesialundervisning og tilpasset opplæring i dagens inkluderende skole

Spesialundervisning har historisk sett bidratt til den segregerende skoletradisjon og praksis i norsk skole. En sterkere tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet skulle redusere spesialundervisning i skolen. Spesialundervisning og tilpasset opplæring er nær tilknyttet til forholdsvis segregering og inkluderingsidealet om en inkluderende skole for alle. Både rett til spesialundervisning og rett til tilpasset opplæring er hjemlet i opplæringsloven. Når man ser på hvordan organiseringen og omfanget av spesialundervisning og tilpasset opplæringen er, vil det kunne si hvorvidt målet om den inkluderende skole er blitt realisert.

2.2.4.1 Spesialundervisning og segregerte opplæringstilbud i skolen i dag

Det er betydelige variasjoner mellom kommuner og mellom skoler relatert til spesialundervisningen når det gjelder antall elever som mottar spesialundervisning og bruk av segregerte opplæringstilbud (Hausstätter og Nordahl, 2009, s.178). Hovedsakelig organiseres spesialundervisning på tre måter: ene- og gruppetimer utenfor klassen og ekstra lærer i klassen (Dalen, 2013, s. 57). Det er ingen forskjell i de generelle didaktiske prinsippene for undervisning i spesialpedagogikken og allmennpedagogikken (Hausstätter, 2012, s.27).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet hadde en intensjon om å redusere bruken av spesialundervisning i skolen, men forskningen viser - tross en liten nedgang i 2015/2016 – en betydelig økning av spesialundervisning under Kunnskapsløftet (Hausstätter og Nordahl, 2013 s. 195). Flere elever blir tatt ut av den ordinære undervisning for å få sin undervisning i segregerte opplæringstilbud (ibid, s.196).

Tall fra grunnskolens informasjonssystem (GSI) for 2015/2016 viser at 7, 9% av elevene i den norske skole fikk enkeltvedtak om spesialundervisning (GSI, 2016, s.12). Forskningen viser at det er trolig flere elever enn de som er registrert med spesialundervisning som deltar i ulike spesialundervisningstilbud, dermed kan tallet for elever som får spesialundervisning i skolen være høyere (Hausstätter og Nordahl, 2013, s.195).

Av elevene som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, får 45% den i gruppe på to til fem elever og 10% på grupper på seks eller flere elever. Mens 13% får spesialundervisning hovedsakelig alene, får 32% sin spesialundervisning hovedsakelig i den ordinære klassen (ibid, s.13). Nærmere halvparten av de elevene som har vedtak om spesialundervisning har et omfang på mer enn sju timer spesialundervisning i uka, mens resten har mindre enn dette. Tall på elever i faste avdelinger for spesialundervisning er 3913 fordelt på 552 skoler. I tillegg er det ytterligere 1503 elever som får undervisning i alternativ opplæringsarena én eller flere dager i uka (GSI, s.14).

Hausstätter og Nordahl hevder at det er vanskelig å finne forskning som viser at alle elever får gjennomgående læringsutbytte av spesialundervisning, videre referer de til internasjonal forskning som påpeker at segregerte opplæringstilbud ikke har noe effekt på det sosiale og faglige læringsutbytte (Hattie, 2009, i Hausstätter og Nordahl, 2013, s.197). De stiller seg spørrende til at profesjonene i skolen fortsetter med denne type opplæringstilbud tross at flere

ikke har noe særlig utbytte av det, de lurer på om spesialundervisning kan ha andre funksjoner og dekker andre behov enn kun å hjelpe elever på en faglig, sosial og kulturell måte (ibid, s. 205).

Det tradisjonelle synet er at spesialundervisning er nødvendig for at elever med særskilte behov skal kunne inkluderes senere i skolen (Dalen, 2013, s.87). Ut ifra dette perspektivet er spesialundervisning det pedagogiske virkemiddelet en må bruke for å realisere målsettingen av den inkluderende skolen. Dette synet bekreftes av evalueringen av spesialundervisning fra Hausstätter og Nordahl som viser at flere skoleledere og skoleeiere har uttrykt at de segregerte opplæringstilbudene bidrar til inkludering; Hausstätter og Nordahl stiller seg kritisk til den forståelsen av segregerte tilbud i skolen og sier at det er vanskelig å forstå at å gi undervisning til elever utenfor felleskapet skal bidra til inkludering (Hausstätter og Nordahl, 2009, s.185). Ifølge Hausstätter og Nordahl legger Kunnskapsløftet føringer i forhold til hvordan inkludering kan forstås, men dette blir ulikt fortolket lokalt i skolen og kommunene, og at slik kan Kunnskapsløftet indirekte anvendes for å legitimere ulike segregerte opplæringstilbud lokalt (ibid, s. 6).

En skal stille spørsmålet om det er plass for spesialundervisning i den inkluderende skolen; Spesialundervisning kan komme i konflikt med inkludering dersom spesialundervisning blir et middel for å ekskludere enkelte elever eller grupper fra den ordinære undervisning (Hausstätter, 2012, s. 22). Peder Haug hevder at spesialundervisning har en plass i en inkluderende skole dersom spesialundervisning forstås som spesielt tilrettelegging eller styringstiltak innenfor rammen av den ordinære klassen - i samarbeid mellom lærerne i den ordinære klasse og spesialpedagogene. Derimot dersom spesialundervisningen forstås som undervisning utenfor klassen, har ikke spesialundervisning en plass i den inkluderende skole for alle (Haug, 2003, s. 89).

Økningen i spesialundervisning er ikke nødvendigvis uheldig så lenge kvaliteten på den er god og i samsvar med forskningsbasert kunnskap (Hausstätter og Nordahl, 2013 s. 207), problemet er at vesentlige deler av spesialundervisning i norsk skole i dag kjennetegnes av det som motsatt forskningen viser at gir resultater (ibid, s. 206).

Forskingen viser videre at når den ordinære undervisning er av god kvalitet vil det redusere behov for spesialundervisning, og det motsatte vil skje om ordinære undervisning er dårlig (Haug, 2003). Derfor kan lærere med formell kompetanse innenfor den ordinære klassen

kunne bidra til å redusere behovet for spesialundervisning i skolen (Hausstätter og Nordahl, 2009, s. 184). Videre sier Haug at spesialpedagogene og allmenpedagogene må jobbe sammen i den ordinære klassen for å møte utfordringene skolen står ovenfor i forhold til å møte mangfoldet i skolen (Haug, 2011, s. 139).

2.2.4.2 Tilpasset opplæring i skolen i dag

I Norge brukes begrepet tilpasset opplæring som et pedagogisk og et didaktisk redskap for å nå målsettingen om en inkluderende og likeverdig skole; alle skal møte en opplæring tilpasset behov og forutsetninger. Prinsippet i tilpasset opplæring bygger på oppfatningen om at elever lærer på forskjellige måter, og at disse forskjellene skal møtes med tilpasset opplæring (Hausstätter, 2012, s 23). Tilpasset opplæring var ved innføring av Kunnskapsløftet virkemiddelet som skulle redusere behovet for spesialundervisning i skolen. Ifølge Lillejord og Jensen kan tilpasset opplæring sees både som et pedagogisk redskap eller som et politisk redskap. De antyder at skoler opplever dette begrepet som uklart og problematisk og at innhold av tilpasset opplæring har endret seg gjennom forskjellige epoker og forskjellige politiske påvirkninger (Jenssen og Lillejord, 2009).

Det finnes to forståelser av tilpasset opplæring; den smale forståelse legger vekt på en individualisert undervisning og enkeltelevenes behov, eksempelvis individuelt elevarbeid og arbeidsplaner; og i den vide forståelse av tilpasset opplæring legges det i større grad vekt på felleskapet og det kollektivet i skolen. Den vide forståelsen handler om å ta i bruk kunnskapskapitalen som finnes i klasserommet til alles beste (Hausstätter, 2012, s. 25). Den innebærer at alle elever skal få tilpasset opplæring innenfor felleskapet. Det er viktig å merke seg at paragrafen 1-3 om tilpasset opplæring ikke gir den enkelte elev individuelle rettigheter (Lippestad, 2014, s. 53). Forskningen tyder på at tilpasset opplæring blir ofte tilrettelagt som individualisert læring (smal betydning) og referer til studier som er kritiske og bekymret til den sterke individualisering i skolens undervisningsmåter. Denne trenden er ikke forenelig med prinsippet om en skole for alle (Helgevold, 2011, i Skogdal 2014). Utdannings- og forskningsdepartementet har bemerket at tilpasset opplæring ikke betyr at mer tid bør brukes til individuelt arbeid - men opplæringen må organiseres i klassen slik at elevene kan dra nytte av samhandlingsprosesser som ressurser for læring (2007-2008, 4.4.1 Helgevold, 2011, i Skogdal, 2014, s. 51).

Å tilrettelegge tilpasset opplæring kan sees på som en stor utfordring og nøkkelen ligger i balansen mellom individ og fellesskapsorientering hevder Dysthe (Dysthe, 2007, i Dalen 2013, s. 43).

Loven fastslår at alle elever har rett til tilpasset opplæring, og at elever som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen har rett til spesialundervisning. Ideologisk sett er det ikke en tydelig forståelse av hvor grensen skal trekkes mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Tilpasset opplæring og spesialundervisning hadde vært enklere å holde fra hverandre hvis det hadde foreligget en klar forståelse av hva disse metodene innebærer og hvordan de skal praktiseres (Hausstätter, 2012, s 22).

2.2.5 Inkludering i skolen i dag

Den norske skolen har en målsetning om å være inkluderende, imidlertid møter elever med særskilte behov et skolesystem som i utgangspunktet ikke er etablert med tanke på mangfold, annerledeshet og menneskelige særegenheter (Hausstätter og Nordahl, 2009, s. 2). Flere elever blir stadig segregert ut av fellesskapet gjennom ulike alternative opplæringstilbud. Dette tyder på at den norske skolen ikke lykkes med å inkludere alle elever i skolen (Hausstätter og Nordahl, 2013, s. 206). Den politisk målsetting om en inkluderende skole for alle ser ikke ut til å bli realisert fullt ut (Nordahl, 2012, s.14). Den synes å forbli mer et politisk og ideologisk prinsipp enn en realitet i den pedagogiske praksis i skolen (Hausstätter og Nordahl, 2009, s.173).

Spesialskolesystemet er bygd kraftig ned, men parallelt har det vokst opp segregerende opplæringsarenaer for elever som mislykkes eller ikke finner seg til rette i den vanlige skolen (ibid). Den ordinære opplæringen i skolen er ikke for alle (Haug, 2011, s. 138). Det er gjort for lite for å skape en skole for alle, og for mye for å skape en skole for spesialundervisning på den ene siden og en skole for ordinær undervisning på den andre siden (ibid, s. 139). Vislie sier at segregeringstekningen og klientideologien har fått et forsterket grep i den norske skolen selv om det ikke var intensjonen (Vislie, 2003, s. 5).

Inkludering slik det fremstår i skolen i dag virker som et gjensyn med den norske integreringshistorien. Det er et gap mellom intensjon og praksis.

Skolen i Norge er inkluderende i den forstand at alle har rett til å gå på skole og at utdanning er tilgjengelig for alle. Men når en økende antall elever ekskluderes fra fellesskapet og fratas muligheten til aktiv deltakelse i den ordinære undervisningen, kan en si at en rest av

segregasjon henger igjen i den norske skolen, og dermed at målsettingen om en inkluderende skole for alle ikke blir oppfylt.

2.3 Skoleledelse og rektorrollen - ledelse for den inkluderende skolen

Å utvikle en inkluderende skole kan virke å være en stor utviklingsprosess som vil kreve omfattende og kollektiv satsing, endring i holdninger og praksis både politisk og i profesjonene (Haug, 2014, s. 9). Skolen bør være åpen for nye måter å tenke på og jobbe på, og motvirke motstand mot endring som viktig ledd for å oppnå målet om en inkluderende skole for alle. Skolen vil dermed trenge tydelig ledere som tar styringen og drar kollegiet i samme retning.

2.3.1 Skoleledelse

Skoleledelse som forskningsfelt er svært omfattende, og i stor grad dominert av amerikansk forskning i amerikansk kontekst. Skoleledelse preges også av å ha adoptert teorier og modeller utviklet for den private sektor. Likevel har den pedagogiske forskningen i Norden de siste femten årene rettet søkelyset mot skoleledelse som forskningsfelt (Møller og Ottesen, 2011, s. 17).

Ifølge Møller og Ottesen er ledelse av utdanningsinstitusjoner blitt mer mangfoldig og mer krevende (ibid, s.16). Rektorrollen medfører i dag å være administrativt og faglig ansvarlig for det arbeidet som utføres på skolen (Midthassel, 2015, s. 102). I det arbeidet møter rektor ulike forventninger fra forskjellige aktører, og disse forventningene kan sette rektorer i motstridende dilemmaer (Møller og Solbrekke, 2004, i Midthassel 2015, s. 102).

Sølvi Lillejord sier at som faglig leder skal rektor kunne administrere skoleorganisasjonen og lede skolens medarbeidere mot en kollektiv pedagogisk innsats for elevenes læring og utvikling. I tillegg skal rektorene kunne sortere og prioritere blant mange politiske føringer for skolens faglig arbeid og omskape lover og regelverk til god pedagogisk praksis (Lillejord, 2011, s. 284).

Thomas Nordahl på sin side understreker at det viktigste ved skoleledelse er å bidra til et godt læringsutbytte i skolen ved at rektor støtter opp og utvikler lærernes pedagogiske praksis (Nordahl, 2012, s. 3). Lillejord kan sies å være enig i Nordahls når hun sier at skolens viktigste oppgaver er læring og utvikling og at skolelederne må rette oppmerksomheten sin mot disse (Lillejord, 2011, s. 298).

Ertesvåg sier at ledelse er ikke avgrenset til formelle posisjoner (Ertesvåg, 2012, s. 89). Hun referer til Bush og Glover (2003) som definerer ledelse som en påvirkningsprosess, der hensikten er å inspirere og påvirke i retning av et kollektivt mål for organisasjonen (Bush og Glover, 2003, i Ertesvåg, 2012, s. 90). Internasjonal og nasjonal forskning tyder på at ledelse kan utøves av alle i en organisasjon som har evne og vilje til å inspirere til kollektiv innsats og utvikling for å forbedre praksis (ibid).

Skoleledere forventes å angi retning, utøve innflytelse og ta beslutninger for alle elever, samt å gjøre synlig og påvirke hvilke forhold som er av betydning og hvordan disse kan forstås (Spillane et al., 2002, i Andersen og Ottesen, 2011, s. 251). Ledelse kan forstås som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, for at skolelederen skal kunne lykkes i sin utøvelse av ledelse må vedkommende få tillit fra de vedkommende skal lede (Møller og Ottesen, 2011, s. 18-19).

2.3.2 Skoleledelse ledelse for den inkluderende skole

Skolens ledelse er avgjørende når det handler om å utvikle inkluderende strategier, praksiser, normer og verdier (Dyson et al., 2002, i Alenkær, 2009, s. 89). Det er i høy grad ledelsens ansvar at personalet forstår og vil inkludering. Ledelsen skal sikre at det alltid er både teoretisk og praktisk fokus på inkludering (ibid s. 130).

I arbeidet mot inkludering trenger skolen skoleledere som kan fremme den positive betydning av økt mangfold samt promotere inkluderende praksiser innad i skolen og bygge koblinger mellom skoler og lokalsamfunnet (Rihel, 2000, i Ainscow og Miles, 2008, s. 28). Praksiser der tilpasset opplæring er et virkemiddel og krav til å inkludere alle elever i gode læringsprosesser (Dale, 2008, i Andersen og Ottesen, 2011, s. 254; Haug 2014; Hausstätter, 2012).

En mangfoldig skole trenger skoleledere som kan fremme inkludering, sørge for pedagogisk kompetanseutvikling og jobbe målrettet for at undervisning ivaretar alle elevers læring ved å opprette inkluderende strategier og jobbe for å utvikle fellesholdninger i skolen (Ryan, 2006b, i Andersen og Ottesen, 2011, s. 254). Dette kan gjøres ved å skape læringsfelleskaper hvor kollegiet kan studere og diskutere praksiser i skolen, elevenes læring og inkludering. Dette kan være med å skape kritisk bevissthet i ledergruppa og personalet og føre til mer læring og kunnskap (Andersen og Ottesen, 2011, s. 260; Haug, 2014, s. 40). Å jobbe med inkludering i skolen kan sies å handle om utviklingsarbeid, endringsarbeid og innovasjonsprosesser. For å dra nytte av det tilegnet pedagogisk kompetanse vil kunnskap om implementering og innovasjonsprosesser være avgjørende for å nå målet om inkludering i skolen (Haug, 2014).

Skoleledere må jobbe med å skape inkluderende strategier, endre undervisningspraksis og skolekultur/holdninger som kan virke ekskluderende for enkelte elever, inkludering skal reflekteres i skolens verdier og kultur og i all praksis og strategi ved skolen for å kunne skape en mer inkluderende skole der blikket rettes mot skolens omforming, organisering og kultur, og ikke mot enkelte elever (Ohna, 2003, i Skogdal, 2012). Ainscow og Miles understreker at det er behovet for at ledelse i den inkluderende skolen skal utøves av flere, med rektoren i spissen (Ainscow og Miles, 2008, s. 28). Dette samstemmer med Ertesvågs forståelse av delt ledelse i den inkluderende skolen. Hun påpeker at for at endring skal ha en langsiktig og varig effekt er det en forutsetning at ledelse utøves av flere i skolen (Ertesvåg, 2012, s. 104). Utdanningsdirektoratet påpeker i brosjyren ”Ledelse i skolen-krav og forventinger til en rektor” at rektor kan delegere oppgaver og myndighet, men at ansvaret som , ligger i rektors rolle ikke kan delegeres (Udir, 2015).

Det finnes ingen enkel oppskrift for god ledelse i en mangfoldig skole. Innenfor sin kontekst må hver enkelt skole finne sine løsninger (Andersen og Ottesen, 2011, s. 251).

Som nevnt ovenfor, handler å arbeidet med inkludering i skolen om endringer, dermed vil ledelsens og øvrige kollegiets kunnskaper om endringsarbeids- og innovasjonsprosesser være et viktig premiss for å lykkes med inkludering i skolen (Fullan, 2007; Haug, 2014; Ertesvåg, 2012; Persson og Persson, 2012).

3. Tidligere forskning

Spørsmålet om hva som skal til for å realisere skoleidealet om en inkluderende skole for alle er ikke forsket på i særlig omfang. Det er likevel mulig å identifisere noen elementer ut ifra generell kunnskap om skole og utdanning (Haug, 2014, s. 40). Ifølge en rekke studier er en forutsetning for å kunne utvikle og realisere en inkluderende skolekompetanse i alle ledd: ledelseskompetanse som legger til rette læringsmiljøet i skolen samt fagdidaktikk kompetanse og pedagogisk kompetanse (ibid, s. 41). Den forskningsbaserte kunnskap som lærere og skoleledere har behov for å utvikle og praktisere, er ikke lett tilgjengelig (ibid, s. 3). I tillegg til pedagogisk fagkompetanse vil kunnskap om implementering og innovasjonsprosesser kunne være viktig for å dra nytte av den pedagogisk kompetansen. Haug hevder at vi vet mye om hva som skal til, men at vi er ute av stand til å iverksette det (Haug, 2014, s.40).

Holdninger og tradisjoner må vike for nye måter å oppfatte og møte mangfoldet på, og nye måter å forstå undervisning på. Ohna (2003) sitert av Skogdal sier at hvis skolen skal lykkes med inkludering, må en anerkjenne at inkludering handler først og fremst om hvordan skolen møter elevmangfoldet som unike individer med ulike opplæringsmessige behov (Ohna, 2003, i Skogdal, 2014, s. 44). Blikket må vendes mot klasserommet og skolene og stille spørsmål om hvordan reorganisere skolen for å møte alle elever som individer med ulike behov istedenfor å ha fokus på definerte kategorier av elever (ibid, s. 45).

Det er ikke bare i Norge hvor integreringsideologien og politikken kom inn på feil spor, denne misforståtte integreringen engasjerer det internasjonale forskningsfeltet. Det er kommet ulike studier hvor forskningsinteressen fokuserer på å utforske de forskjellige eksisterende praksiser i klasserommene fremfor å ha fokus på elever med særskilte behov. Fra det inkluderende perspektiv er det to sentrale studier som står sentralt (Nevøy et al., 2014):

3.1 *Learning without limits* og *The Queensland school reform longitudinal study*

3.1.1 *Learning without limits*

Learning without limits er en studie utført ved University of Cambridge i 2004 som utforsket måter å undervise på som er fri fra kjente oppfatninger om elevenes evner.

Forskernes fokus lå i å undersøke hvordan lærere underviste hele klasser uten nivådeling og tenkemåten om *fixed ability* av/blant elever. *Fixed ability* kan beskrives som en form for kategorisering ut fra antakelser om elevens lærepotensial og evner som er satt av skolen eller lærerne. Forskerne i studiet er kritiske til *fixed ability* merkelapper og undervisning fokusert på elevers evner, da den setter grenser for elevens forbedring og læringspotensial. Ifølge forskerne vil elevene som inndeles etter evne eller kategoriseres ut fra disse ikke kunne forbedre evnene sine eller læringsutbytte ytterligere, annet enn det som er forventet ut fra oppfatningen skolen eller lærer har om deres kapasitet for læring (Hart, Dixon, Drummond, McIntyre, 2004).

Forskerne studerte ni ulike case hvor lærere utviklet alternative praksiser og bygget en pedagogisk modell basert på *transformability*. *Transformability* kan sees som det motsatte av *fixed ability* og ser på elevenes fremtidige læring som noe som ikke er fastsatt; den sikter også til at lærere kan forandre elevers læringskapasitet avhengig av ulike valg disse tar.

Transformability bygger på tre pedagogiske prinsipper ; *co-agency*, *everybody* og *trust*. *Co-agency* grunner på ideen om at læringspotensialet til elevene vil kunne forbedres når lærer og elev jobber og samarbeider mot samme mål; *everybody* bygger på tanken om at ulike valg i klasserommet skal komme alle til gode fordi alle elever teller med, og alles læring er like viktig; mens *trust* bygger på den troen lærerne har på sine elevers kapasitet for forandring og forbedring. (ibid, s. 192). Alle disse tre prinsippene jobber sammen som guide til ulike beslutninger lærerne må ta, der målet er at elevene oppnår forbedret læringskapasitet (ibid, s. 179).

Forskerne fant ut at lærerne i prosjektet hadde en felles tro på *transformability* og det viste seg i alt de gjorde i skolen. De mener at alle, uten unntak, har kapasitet for å lære og forbedre sin læringskapasitet (ibid).

3.1.2 The Queensland school reform longitudinal study

Education Queensland (Departement for utdanning i Queensland) i Australia uttalte bekymring på slutten av nittitallet etter behov for å sikre bedre læringsutbytte- både faglig og sosialt- for alle elever. Ut av denne bekymringen ble forskningsprosjekt ”*The Queensland school reform longitudinal study*” (forkortet *QSRSL*) bestilt og sponset av Education Queensland. Studien er basert på nesten tusen observasjoner av klasseromspraksiser (Lingard m fl., 2003). Det spennende ved denne studien var at den førte til utvikling av en pedagogisk modell kalt *productive pedagogies* som er ment skal støtte læring for alle elever. Hva læreren gjør betyr noe, ifølge forskerne (Hayes, Mills, Christie, Lingard, 2006). Her fokuseres det på klasserommet og læreren, og alle elevers læring i et heterogent klasserom.

Productive pedagogies retter oppmerksomheten mot støttende undervisninger- og vurderingsformer med fire dimensjoner (ibid):

Intellectual quality har som premiss å utfordre alle elever intellektuelt, læreren skal ha tro på elevens evner til å klare ulike oppgaver. *QSRSL* studie bekrefter at studenter fra marginalisert bakgrunn er sannsynlig å forbedre sine prestasjoner når de møter intellektuelt og utfordrende pensum. *Connectedness* prøver å sammenkoble klasseromslæring med den ”virkelige verden” for å engasjere elevene og skape mening for dem. Premisset bygger på antakelsen at når pensum er adskilt eller fjernt fra elevenes liv forsvinner engasjementet fra elevene, derfor må elevens meningsfulle liv kobles til pensum. *Supportive classroom environment* er mer enn god relasjon mellom lærer og elev, dette premisset handler om å skape læringsarenaer der studentene ikke er redde for å feile. *Working with and valuing difference* er et annet viktig premiss i *productive pedagogies*, det handler om å verdsette ulik bakgrunn hos elevene, det vil føre til forbedring av prestasjoner hos marginaliserte elever (ibid).

Forskerne mener at *productive pedagogies* skal kunne hjelpe læreren til kritisk refleksjon i deres praksis og diskusjon i kollegiet; for at det skal være rom for dette må det etableres i skolens kultur. Videre tilsier forskernes funn at *productive pedagogies* trenger å bli støttet av en ledelse som har fokus på læring, som klarer å støtte og etablere relasjoner blant de ansatte, og mellom de ansatte og elevene; og som klarer å etablere adekvate strukturer som støtter å ha fokus på læring (ibid).

Fravær av *productive pedagogies* forverrer, i følge forskerne, prestasjoner og ulikheter blant elevene (Hayes m fl., 2000 i Hayes at al., 2006).

3.2 En studie hentet fra en svensk skolehverdag knyttet til inkludering

Situasjonen i den svenske skolen er ikke ulik situasjonen i den norske skolen når det gjelder målsetting om en inkluderende skole og ambisiøse mål om læringsutbytte og måloppnåelse.

En skole i Sverige satte i 2007 i gang et stor utviklingsprosjekt. Grunnen til dette var svært dårlige faglige resultater blant elevene og en utstrakt og ”uholdbar” bruk av segregerende opplæringstilbud i skolen. Utgangspunktet for dette utviklingsarbeidet var å gi alle elever mulighet til å lykkes i sine ordinære klasser gjennom inkluderende arbeidsformer i skolen (Persson og Persson, 2012).

Det som gjør denne casen så interessant er kombinasjonen av synet på kunnskap og verdien av dette uttrykt med utgangspunkt i et inkluderende perspektiv (ibid, s. 80). Sentralt var målet om bedre måloppnåelse, men dette skulle bygge på inkluderingsprinsippet. Etter endt utviklingsprosjekt kunne skolen konkludere med at det er mulig å oppnå høy måloppnåelse i en inkluderende skole for alle.

På bakgrunn av denne skolens fremgang med inkludering og måloppnåelse utførte Persson og Persson, i 2012, en studie for å analysere og identifisere ulike faktorer som kan ha betydning for denne positive utviklingen i denne skolen.

Forskerne benyttet utstrakt bruk av intervju med bla. *grunnskolechef*, rektorer, spesialpedagoger, lærere, foreldre og elever. Flere titalls klasseromsobservasjoner og andre type observasjoner som personalmøter, kompetanseutviklingsmøter, osv. ble også gjennomført i skolen. Dessuten ble dokumentanalyse, av ulike offisielle dokumenter og andre tekster tilknyttet skolen, blitt utført som en del av studie (ibid).

I 2007 da sammenligning av skoler i Sveriges kommuner viste til svake faglige resultater for denne skolen, begynte utviklingsarbeid å ta form. I tillegg reagerte flere spesialpedagoger ved skolen på at flere elever fikk sin undervisning utenfor det ordinære klasserommet. Lærernes og skolens innsats for denne elevgruppen førte ikke til forbedring av skolerresultater. På initiativ fra det pedagogiske personalet satte man spørsmålstegn ved det segregerende opplæringstilbudet. De argumenterte for at skolens oppgave var å legge til rette for å tilpasse skolens virksomhet til elevens skiftende forutsetninger, og ikke streve mot å redusere elevenes ulikheter (Persson og Persson, 2012, s. 88).

På grunn av de svake resultatene i skolen ga politikerne i *utbildningsnämnda* et oppdrag til *förvaltningschefen* om å utvikle skolen mot økt måloppnåelse. Dette skulle skje uten tilførsel

av flere ressurser, endringene skulle skje gjennom effektivisering og reorganisering. Utviklingsarbeidet skulle være kostnadsnøytralt og samtidig ikke gi mer arbeid til personalet enn tidligere. Dette ble formulert slik at alle elever har rett til å lykkes og at alle skulle lykkes i klasserommet. Det var like sentralt å lykkes med læringsutbytte og måloppnåelse som at dette skulle bygge på prinsippet om inkluderende skole for alle. Dermed ble spesialundervisningen og nivådeling av elever sett på som en en dårlig arbeidsmåte for å oppnå måloppnåelse for alle elever (ibid, s. 89).

En av utfordringene skolen hadde foran seg var å overbevise lærerne om at alle elever kunne undervises i den ordinære klassen, mange lærere var urolig for å ikke ha kompetanse nok til å hjelpe mangfoldet i elevmassen. En annen utfordring var å overbevise foreldre og elever som mottok spesialundervisning at alle elever skulle gå i den ordinære klassen og at det ville være det beste for dem. For å styrke argumentene for nedleggelse av undervisning utenfor den ordinære klasserommet skaffet grunnskolesjefen og spesialpedagogene relevant pedagogisk forskningslitteratur (ibid, s.89).

Skolen bestemte seg for å bygge en pedagogisk kunnskapsbase med aktuell og relevant forskning som grunnlag. Forskningslitteratur ble gjennomgått og sammenfattet og gjort tilgjengelig i kollegiet. Denne forskningen indikerer bla. at et heterogent sammensatt klasserom gagnar elevene både sosialt og faglig (Persson, 2007, i Skoleverket ,2009, i Persson og Persson, 2012). Noen lærere gjennomgikk kurs og etterutdanning innenfor rammen av *lærerlyftet*. Tid ble satt av for diskusjoner hvor resultater fra forskningen i forhold til egen skole ble diskutert; disse diskusjonene var betydningsfulle for utviklingsarbeidet ifølge de som ble intervjuet. Noen lærere kunne føle seg provosert av forskningen og mente at den var virkelighetsfjern og ikke gjenforenelig med skolens krav og rammer; disse ytringer mente forskerne kunne styrke utviklingsarbeidet ved at de skapte rom for diskusjon (ibid). Persson og Persson påpeker på generelt grunnlag at skolens tradisjonen ikke gir plass til pedagogiske diskusjoner av forskningsbasert data i skolen (ibid, s. 93). Denne skolen derimot fikk dette på plass gjennom utviklingsprosjektet.

Det var på bakgrunn av å lese forskningsbasert litteratur at ledelse og personal våget å ta steget for å utvikle den inkluderende skole. Ifølge Persson og Persson syntes ingen i skolen at segregerte undervisningsformer var tilfredsstillende, og forskningen ga dem en tryggere base å jobbe ut ifra (ibid, s.103).

Utviklingsarbeidet i skolen omfattet hele kommuneorganisasjonen, og ble felles anliggende. Etter hvert vokste det en autoritativ og hierarkisk lederskap med tydelige roller: Politikerne ga sitt oppdrag til grunnskolesjefen som ved hjelp av sin ledelsesgruppe ledet forandringsarbeidet og formet pedagogikken. Denne autoritative skoleledelsen bygde også på et kollektiv ansvar og forsvar av den felles kompetansen i skolen. Man gjorde tydelig at lærere med deres kompetanse var nøkkelpersoner i utviklingsarbeidet. Differensiering fikk da et pedagogisk innhold og ikke organisatorisk innhold som før: Når så mange elever mislyktes i små grupper så man seg nødt i å føre dem tilbake i den ordinære klassen (ibid s. 97)

Persson og Persson fant ut i sin studie at visse faktorer kunne forklare skolens fremgang både for måloppnåelse og inkludering:

En forskningsbasert kollektiv arbeidsmåte var viktig for utviklingen av denne skolen. Elevene som hadde mottatt sin undervisning i segregerte opplæringstilbud ble ført tilbake til sine ordinære klasser, segregerte opplæringstilbud ble lagt ned, og de spesialpedagogiske ressursene ble lagt til den ordinære klassen i form av dobbelbemanning i fag som svensk, engelsk og matte. Arbeidet i klasserommet ble preget av en autoritativ klasseledelse med støtte og varme, struktur og kontroll. En gjennomgående strategi var å gi oppmerksomhet til positiv oppførsel og overse den negative, elevene så dette som engasjement fra lærerne og høye forventninger fra disse. Lærerne gjorde også tydelig klart til alle elever at de trodde på deres kapasitet til å lykkes. Persson og Persson argumenterer at når skolen forventer gode resultater vil dette påvirke elevenes resultater på en positiv måte (ibid).

Timene hadde en klar struktur og tydelig kobling mellom undervisning og mål, der det anvendtes variasjon i arbeidsformer der ingen elev skulle bli forlatt til seg selv for å søke kunnskap på egenhånd. I klasserommet skulle elevene vite hva det ble forventet av dem. I klasserommet var lærere effektive, de fant frem bøker, tok kopier, osv. slik at det praktiske ikke kom i vei for timen, timen skulle utnyttes fullt ut. Lærere underviste det ordinære klasserommet i de fagene de hadde fagkompetanse i mens spesialpedagogene kunne bidra i klasserommet for å redusere ulike hindringer for elevene. I klasserommet var det høy toleranse mot ulike tenkemåter og oppførsel, og heterogenitet i elevgruppe ble sett som en ressurs og ikke et problem – ulikheter ble sett som en naturlig del av skolens mangfold. To dager i uken ble det tilbudt leksehjelp på ettermiddagen hvor flere lærere var tilstede. Både lærere og elever viste engasjement og hadde ambisjoner om å lykkes. Lærere la vekt på relasjonsbygging og hyppige dialoger med elevene om deres læringsprosess og

elevene og lærere utviklet en lignende tankestil der skole var sett som viktig og meningsfullt. (ibid).

Individuelle løsninger kunne forekomme, men kun under begrenset tid. For å bygge grunnleggende kunnskap hos enkelte elever og som var nødvendig for å kunne klare seg i den ordinære klassen. Analysen til Persson og Persson sier ingenting om hvilken av de faktorene som fungerer best (ibid).

Måten lærere tenkte på endret seg og påvirket skolens retning. Ved å se at man kunne lykkes, brøt de ned med gamle tradisjoner. Denne svenske skolen var blant de dårligste i landet målt i skolefaglige resultater og med en høy prosentandel som fikk sin undervisning i segregerte opplæringstilbud. Etter endringsarbeidet ble skolen en av de ti beste i Sverige (ibid).

Utviklingsarbeidet på denne skolen viser bla. at inkludering i skolen ikke behøver å komme i konflikt med økt læringsutbytte for elevene.

Persson og Persson, og Fullan bla. hevder at det er vanskelig å kopiere praksiser som fungerer godt i en skole, og overføre disse til en annen skole, da utviklingsarbeid er miljø- og situasjonsbundet (Persson og Persson, 2012, Fullan, 2007; Haug, 2014; Ertesvåg, 2012).

Likevel mener de at det er mulig å plukke ut faktorer og interaksjonen mellom disse gjennom vitenskapelige analyser av framgangsrrike skoleeksempler som kan være allmenngyldige (Persson og Persson 2012, s. 115). Her vil muligens også god implementeringskunnskap blant rektorer og øvrige personalet i skolen være nyttig for å lykkes med endringsarbeid i skolen.

4. Metode

I metodekapittelet vil jeg gjøre rede på oppgavens metodiske tilnærming og begrunne mine valg. Den opprinnelig betydningen av ordet metode er *”veien til målet”* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 140). Metode er strategien og teknikkene som benyttes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 23). Å frembringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten er hensikten med all forskningen, metoden er strategien for hvordan vi skal gå fram (ibid, s.16).

Oppgaven har en tredelt problemstilling:

1. Hva legger rektorene i begrepet inkludering i skolen og hvordan tolker de sin rolle i forbindelse med dette spørsmålet?
2. Hvordan jobber rektorer konkret med inkludering i skolen, og hva er det som vanskeliggjør arbeidet med inkludering?
3. I hvilken grad finner vi likheter og forskjeller i arbeidet med inkludering mellom skolene og mellom skolene og casen i Sverige?

4.1 Valg av metode

Jeg har valgt en deduktiv tilnærming ved å skape noen forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, disse er dannet av tidligere forskning; deretter har jeg samlet empiri for å se om forventningene stemmer med virkeligheten eller ikke (Jacobsen, 2015, s. 25).

Målet med oppgaven er å få innsikt i enkelte rektors forståelse av begrepet inkludering i skolen og arbeidet de gjør i forbindelse med dette. For å belyse problemstillingen min kunne både kvalitativ og kvantitativ metode vært benyttet. Valget falt på en kvalitativ metode da meningen var å få dybdeforståelse om enkelte rektors oppfatning av begrepet inkludering og erfaringene rundt dette fra rektorenes perspektiv. Kvalitative metoder vil kunne være særlig egnet til å forstå respondentenes meninger, intensjoner, involvering og engasjement (Befring, 2015, s.111). Dette kan omfatte holdninger til seg selv og andre, til arbeidsoppgaver og utfordringer (ibid, s. 38). Jacobsen hevder at kvalitativ metode egner seg best når vi er interessert i å avklare nærmere hva som ligger i et begrep eller fenomen (Jacobsen, 2015,

s.133). Kvalitative data samles i form av ord, setninger eller fortellinger, i motsetning til kvantitative data som samles inn i form av tall (ibid, s. 170). Dette gjør at kvalitativ metode gir meg flere nyanser i respondentenes oppfatninger i motsetning til en kvantitativ metode. Disse nyansene er viktig for å belyse min problemstilling.

For å belyse forskningsspørsmålene har jeg brukt primærdata i form av intervju. Det skriftlige materialet fra Persson og Persson (2012), sammen med teori på feltet, har dannet kriteriegrunnlaget for intervjuguiden som ble brukt i intervjuet av de fem rektorene. Den svenske skolecasen fra Persson og Persson (2012) ble brukt som referansecase, og mine data satt opp i mot den.

Det hadde vært spennende å kunne ha ressursene til å intervju flere enn fem rektorer i flere kommuner. Forhåpentligvis vil noen andre være interessert i å gjøre dette senere, eventuelt utføre en kvantitativ studie av min undersøkelse som kunne gi rom for generalisering i full bredde.

4.2 Hvordan gikk jeg frem for å skaffe data?

Ettersom dette er en masteroppgave i skoleledelse var jeg opptatt av rektorenes oppfatninger og meninger. Deres forståelse av inkludering vil kunne prege arbeidet med dette i skolen. Rektorene i denne oppgaven er respondenter da de har kjennskap til skolen og ledelse av den (Jacobsen, 2015). I kapitlene 5, 6 og 7 vil de ofte bli angitt med forkortelsen R1, R2, osv. , dette for å få mer flyt i teksten. Ordet respondent og rektor brukes om hverandre i disse kapitler, rektor må forstås i denne sammenheng til å gjelde intervjuobjektene/respondentene som deltar i denne studie, og ikke som generalisering av øvrige rektorer i skolen i Norge.

4.2.1 Utvalg

Et sentralt kriterie for min undersøkelse var å intervju individer som jobbet som rektorer i skolen, og få innsikt i deres egen forståelse av inkludering og arbeid i skolen med dette. Selv om det kunne være interessant å se på variasjoner med tanke på rektorenes

utdanningsbakgrunn, alder og kjønn, anså jeg ikke dette som viktig for å besvare min problemstilling.

Et annet sentralt kriterie var å intervjuere rektorer som jobbet innad i samme kommune. Dette for å prøve å undersøke variasjoner i forståelsen av inkludering innad i en gitt kommune.

Et annet viktig moment var å finne skoler som ikke lå lengre enn én time fra mitt bosted, dette med tanke på mine begrensninger i forbindelse med tid og økonomi.

Ut fra tidligere forskning antok jeg at de fleste skoler i Norge ikke er gode på inkludering.

Dette kan sees som det typiske når det handler om inkludering i skolen i dag.

Det var ikke relevant for min problemstilling å skille mellom rektorer som jobbet ved barneskoler eller ungdomskoler. Det er ikke skoletypen som er interessant i denne oppgaven, men derimot hva skolen og deres rektorer faktisk forstår som inkludering i skolesammenheng og deres arbeid i forbindelse med dette.

Jeg sendte e-post, og i noen tilfeller møtte jeg opp personlig på ulike skoler, og ba om et lite møte hvor jeg presenterte meg og fortalte kort om mine hensikter. Dette ble gjort for å skape tillit og for å redusere unødig venting på svar. Rektorene fikk utlevert et informasjonsark som inneholdt *tilstrekkelig informasjon* om prosjektet (mer *tilstrekkelig informasjon* i kapittelet 4.5 om forskningsetikk). Jeg spurte samtlige om de hadde lyst til å svare ja med en gang, eller om de ville tenke på dette. Noen sa at de måtte tenke på dette, mens andre sa ja med en gang. Jeg sa at jeg ville eventuelt ringe dem senere for å avtale nærmere tidspunkt for intervju.

Av alle rektorene jeg spurte falt valget naturlig på de fem rektorene som jobbet innad i samme kommune og sa seg villig til å delta på min studie. Denne kommunene viste seg å ligge over landsgjennomsnittet når det gjelder antall elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Kommunen vil bli angitt i oppgaven som ”denne kommunen”. Respondentens skole utgjør 50% av skolene i denne kommunen, men det er stor variasjon mellom skolene i antall elever. Den minste skole i denne kommunen har under 40 elever, mens de største har over 300 elever. Skolene som respondentene jobber på er blant de største i kommunen målt i antall elever, med over 70 % av elevmassen i kommunen.

4.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

Intervjuet består av en samtale mellom intervjuer og respondent. Det kvalitative forskningsintervju søker kunnskap presentert i normal språk (Kvale og Brinkmann, 2015, s.47). Ifølge Jacobsen, vil det åpne individuelle intervjuet egne seg best under visse forutsetninger. Jeg mener at disse forutsetningene er tilstede i min undersøkelse. Jeg har relativ få enheter, jeg er interessert i hva det enkelte individ sier og jeg er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen (Jacobsen, 2015, s. 146). Jeg har valgt ansikt-til-ansikt-intervju da dette åpner for en tett, dynamisk og informasjonsrik kommunikasjon (ibid, s. 47). Jeg intervjuet rektorene på deres skole, nærmere bestemt deres kontor, da dette var en naturlig kontekst. Grunnen til dette er at intervjuobjekter ofte vil opptre forskjellige i en kunstig og en naturlig kontekst (Nevin, 1974, i Jacobsen, 2015, s. 152).

Jeg utarbeidet en pre-strukturert intervjuguide, som bestod av en rekke spørsmål uten faste svaralternativer, med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Jacobsen sier at pre-strukturert intervju vil av enkelte sees som en form for lukking av datainnsamling, og han motargumenterer disse med at et "ustrukturert" intervju vil kunne gi oss meget komplekse data som vil være svært ressurskrevende å analysere. Han påpeker videre at det alltid vil forekomme en ubevisst pre-strukturering i form av "før-dommer" (Jacobsen, 2015, s. 149). Min begrunnelse for å velge pre-strukturert intervjuguide var å sikre at vi kom inn på temaene jeg ønsket å belyse.

I første omgang hadde jeg tenkt å ikke sende intervjuguiden til rektorene på forhånd, dette fordi jeg ønsket ikke at rektorene skulle "lese seg opp" til hva inkludering er. Jeg ville gjerne ha subjektive og spontane svar, basert på det rektorene vet og kan om emnet. Likevel etter nærmere gjennomtekning og fra anmodning fra en respondent, innså jeg at for å få gode reflekterte svar ville rektorene trenge tid til å tenke gjennom spørsmålene. Dermed fikk de intervjuguiden på forhånd, uten følgespørsmål.

Tidsrammen for hver enkelt var mellom 45 og 60 minutter, dette var noe vi fikk anbefalt i metode seminarene ved Universitet i Agder, for å unngå å få en uhåndterbar datamengde. Intervjuet ble tatt opp med diktafon med tillatelse fra samtlige respondenter; dette for å for å forsikre meg at jeg fikk med meg det respondentene sa. Deretter transkriberte jeg intervjuet

ordrett, slik at andre kan gå inn i ”rådata” og kunne kontrollere tolkingen, bla. (Jacobsen, 2015, s. 153).

Før jeg begynte med intervjuet av rektorene ville jeg øve meg som intervjuer på en lærer som jobber som teamleder i en skole. Tanken bak dette var forsikre meg om at intervjuguiden fungerte som tiltenkt. Dette kan bla. sees som en del av forberedelsen som Jacobsen mener er viktig når vi skal gjennomføre gode intervjuer (ibid.).

Intervjuet startet med en liten briefing om hvem jeg er, hensikten med undersøkelsen og hvordan informasjon skal benyttes. Jeg minnet respondentene på at intervjuet skulle transkriberes og at de kunne lese gjennom det om de ønsket det, da deler av transkribering i form av sitater ville bli brukt i oppgaven.

Rektorene fikk mulighet til å stille spørsmål under intervjuet. Dette ifølge Jacobsen vil kunne fungere som en oppvarming og kunne bidra til å skape en stemning av åpenhet (Jacobsen, 2015, s. 156).

Jeg har prøvd å presentere sitatene fra transkriberingen så ordrett som overhodet mulig, men noe av det transkriberte muntlige språket i sitatene fremstod som usammenhengende og som ”forvirret” tale. Dette kan forklares som den naturlige forskjellen mellom muntlige og skriftlige språkstiler, noe Kvale og Brinkmann peker på som en mulig konsekvens av ordrett transkribering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). Jeg har derfor i samråd med min veileder gjengitt noen av uttalelsene på en mer korrekt skriftlig form. Noen uttalelser har jeg valgt å gjengi slik det forekom i transkriberingen, fordi de danner et bilde av respondentenes oppfatninger som jeg synes er viktig å belyse i forbindelse med min problemstilling. En må likevel være oppmerksom på forskjellen mellom muntlige og skriftlige språkstiler.

Som en del av min strategi har jeg i denne oppgaven brukt mange og lange sitater fra respondentene for å illustrere mine poenger. Det er denne måten å bruke sitatene på som er med på å forklare lengden på min oppgave.

4.4 Styrker og svakheter med mine data

En av styrkene ved mine data er at intervjuguiden bygger på ett sett av kriterier som er forankret i en studie om inkludering, samt teori og tidligere forskning på feltet. Som svakhet vil jeg trekke frem et relativt begrenset antall respondenter. Det blir vanskelig å argumentere for generalisering i full bredde. En av grunnene for at jeg valgte kun fem rektorer er ressursbegrensingen i form av både tid og penger.

Som sagt før, utgangspunktet for min intervjuguide er tidligere forskning på området og sentralt står studiet til Persson og Persson (2012). En kan lure på hvorfor jeg ikke foretok en liknende studie selv istedenfor bruke andre sin studie. Grunnen til dette er flere, og allerede argumentert for, tidligere i oppgaven. Persson og Persson (2012) sin studie er meget omfattende, de hadde observasjoner, analyse av diverse dokumenter og tekster og intervjuer av både rektor, lærere, foreldre osv. Å bruke en så omfattende studie og sette den imot mine data ser jeg som et styrke for min studie.

Da jeg selv jobber i skolen og kjenner skolen som organisasjon, kunne dette føre med seg visse ulemper, og jeg måtte være klar over og reflektere over dem. Jeg kan ha erfaringer og meninger om det jeg undersøker og det vil finnes en viss fare for at jeg inntar en rolle som part i saken. Dette prøvde jeg å unngå, likevel kan rektorene ha oppfattet meg som partisk selv om jeg inntok en nøytral rolle (Jacobsen, 2015). Samtidig kan en peke på at det finnes også positive sider ved å kjenne hvordan livet i skolen er; ifølge Jacobsen vil en som jobber i samme sektor kunne bli møtt med større åpenhet og tillit (ibid).

4.5 Reliabilitet og validitet

4.5.1 Validitet

Validitet går ut på om hvorvidt empirien vi samler inn, svarer på forskningsspørsmålene, dvs. om forskningsresultatene er gyldige og relevante (Jacobsen, 2015, s. 17).

Jacobsen deler validitet i *intern gyldighet*, som dreier seg om hvorvidt vi har dekning i vår data for konklusjonene vi trekker og *ekstern gyldighet* og relevans; som dreier seg om gyldighet i andre sammenhenger (ibid).

Validiteten styrkes ved at jeg har brukt mange og til dels lange sitater. Selv om mine data er begrenset til fem rektorer og de ikke kan benyttes for generalisering i full bredde, kan resultatene være holdbare for andre enn respondentene som det er forsket på. Grunnen til dette er at tendensene i mine funn kan sammenlignes med andre studier og forskning på område, som viser liknende resultater. En mulig svakhet kan være ved at ingen av respondentene ønsket å validere transkribering/sitatene som brukes i kapitlene 5, 6 og 7, selv om de fikk tilbud om å lese hele transkriberingen.

Videre er det viktig å være oppmerksom på at det alltid finnes en mulighet for at respondentenes ikke svarer oppriktig (Jacobsen, 2015, s. 230).

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatenes pålitelighet og troverdighet, undersøkelsen må kunne stoles på (ibid). Påliteligheten i min oppgave kan være vanskelig å vise til, det er bare jeg som har opptakene av intervjuet og transkriberingen. Likevel bruker jeg mange og lange sitater i min oppgave, og jeg legger ved dokumentasjon av metode og beslutninger som jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen, som muligens viser til påliteligheten og troverdigheten av studien. Intervjuguide, og informasjonsskrivet er vedlagt.

I forhold til min problemstilling var det viktig å ha fokus på rektorene og deres subjektive meninger om inkludering i skolen. En kan stille seg spørsmålet om jeg har vært helt nøytral i presentasjonen av tidligere forskning på inkludering i kapittel 3., da jeg kun har presentert forskning som er positive til inkludering i skolen og ikke tatt med kritikken av dette. Trekk ved selve undersøkelsen og måten intervjuene ble gjennomført på kan ha implikasjoner i måten mine data presenteres, i rektorenes svar og i analysen.

Poenget med forskningsmetode er å kunne redegjøre for hvilke mulige svakheter som er knyttet til resultatene av en undersøkelse. Det finnes ingen perfekt forskningsprosess. I alle forskningsprosesser vil det forekomme feil, svakheter og manglende nøyaktighet (Jacobsen, 2015, s. 17).

4.6 Forskningsetikk

Forskningen skal være forankret i anerkjente etiske verdier. Forskningsetiske normer skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2015, s. 28).

I Norge i dag er det tre grunnleggende krav som er utgangspunkt for forskningsetikken (Jacobsen, 2015):

1. *Informert samtykke*: all deltakelse skal bygge på samtykke, gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015, s.31). Respondentene skal få, det Jacobsen kaller, *tilstrekkelig informasjon*, som omfatter opplysninger om hensikten med undersøkelsen og hvordan data skal benyttes og (Jacobsen, 2015, s. 48).
2. *Krav til privatliv*: faren kan først og fremst være når vi kan indentifisere respondentene i datamateriale. Identifisering kan lett oppstå når man forsker på få enheter (ibid). Pga. dette kravet har jeg utelatt navn, kjønn, alder, bosted, arbeidsted og utdanningsbakgrunn på data fra de fem rektorene jeg intervjuet. I tillegg er de fullstendig anonymisert i oppgaven. Jeg har pålagt meg taushetsplikt. Dette gjøre at kravet om privatliv oppfylles på en forsvarlig måte.
3. *Krav til riktig presentasjon av data*: dette innebærer at jeg ikke har forfalsket resultater og data.
Usammenhengende ordrette intervjutranskripsjoner brukt i oppgaven kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 214). Alle respondentene er anonymisert, og en må være oppmerksom på forskjellen mellom muntlig språk og det transkriberte språket.

Jeg og min veileder har vurdert det slik at jeg ikke behøver å søke om godkjenning hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), grunnen til dette er at jeg har kun vært interessert i å få innsikt i rektorenes subjektive vurdering av begrepet inkludering og rektorens arbeid med dette i skolen og ikke annet. Jeg har ikke bedt om sensitive opplysninger, personlige opplysninger, eller bakgrunnsopplysninger som kan føre til kobling mellom disse og personen det dreier seg om, verken i innsamling av datamateriale eller i oppgaven. All datamateriale ble tatt opp med diktafon men ingen rektor ble notert med navn i mine notater eller arbeid med disse. Datamaterialet vil bli slettet når oppgaven er levert til sensur.

5. Forskningsspørsmål 1: Fremstilling og drøfting av funn

Hva legger rektorene i begrepet inkludering i skolen og hvordan tolker de sin rolle i forbindelse med dette spørsmålet?

I dette kapitlet presenter jeg empiri knyttet til det første forskningsspørsmålet. For å besvare forskningsspørsmålet drøftes empirien i lys av teori og tidligere forskning presentert i teorkapitlene. Det første forskningsspørsmålet handler om fem rektorers oppfatning av begrepet inkludering i skolesammenheng og deres rolle i forbindelse med dette. Funnene om inkluderingsbegrepets forståelse blir drøftet hovedsakelig mot Ainscow og Miles (2008) og Haug (2014) sine premisser for den inkluderende skole. Andre teoretikere nevnt i teorkapittelet blir også tatt med i drøftingen. Det er, som nevnt tidligere, det brede perspektivet på inkludering denne oppgave støtter seg til, og empirien vil derfor bli drøftet ut i fra det perspektivet.

Jeg har delt inn dette forskningsspørsmålet i to, og funnene presenteres inndelt i to underkapitler:

5.1 Rektors forståelse av begrepet inkludering i skolesammenheng

5.1.1 Respondent 1: "Alle" og "de"

Jeg tenker, først og fremst, på at alle elever er likeverdige. Alle tilhører en klasse og er en del av klassemiljøet uansett forutsetninger og evner. Da tenker jeg at de skal være mest mulig i timen inne i sin klasse. Også for de elever som har rettigheter når det gjelder tilrettelegging og ekstraoppfølging eller spesialpedagogisk oppfølging. Prosjektstyring av klassemiljøet med turer og revyer, og ulike arrangement, alle er likeverdige når det gjelder faktorer som bygger klassemiljø. Den sosiale treningen med å være i den ordinære klassen synes jeg er noe av det viktigste for disse elevene. Da tenker jeg på at vi skal ha en inkluderende skole og her er det en vei i gå.

Jeg tenker at de skal inkluderes i klassemiljøet først og fremst, de skal være en del av en klassen, også faglig. De skal ha de samme rettighetene, de samme tilbudene, men med tilrettelegging etter evne.

R1 sier at *alle* elever er likeverdige. For å oppnå inkludering i skolen er det en forutsetning å se elevene som likeverdige. R1 sier at *alle* tilhører en klasse, uansett forutsetninger og evner. Dette er i tråd med Haug (2014), Florian og Spratt (2012) og Ainscow og Miles (2008) brede perspektiv på inkludering, som sier at inkludering handler om alle elever i skolen. En kan tolke R1s utsagn om at inkludering handler om å være en del av klassemiljøet og dets felleskap. Felleskap, deltakelse, medvirkning og utbytte er ifølge Haug (2014) viktige premisser for å oppnå en inkluderende skole. Hvorvidt R1 vektlegger deltakelse i dette fellesskapet er uvisst. Deltakelse er også et viktig premiss for inkludering hos Ainscow og Miles (2008). Kershner (2009, i Florian og Spratt, 2012) sier at inkludering innebærer alle elevers muligheter til deltakelse i meningsfull læring. Å være med i et felleskap innebærer ikke nødvendigvis deltakelse, en kan resonnerer seg frem til at fellesskap uten deltakelse er ikke forenlig med inkluderingsperspektivet. Om enkelte elever ikke deltar i fellesskapet vil dette kunne gå på bekostning av læring ifølge den sosiokulturelle ideologi som inkludering er bygget på (Befring, 2014; Säljö, 2001). Uten å være deltakere blir det vanskelig ha noe medvirkning i dette fellesskapet. Fellesskap uten deltakelse kan sies å være forenlig med integreringsideologien fra 60-tallet, der elevene ble innlemmet i klasserommet uten å være deltagende i fellesskapet (Vislie, 2003).

R1 presiserer konkret at inkludering også omfatter elever som har rettigheter når det gjelder tilrettelegging, ekstraoppfølging eller spesialpedagogisk oppfølging. R1 nevner ”tilrettelegging og ekstraoppfølging” i forbindelse med inkludering. Alle elever har rett til tilrettelegging og ekstraoppfølging - dette er rettigheter alle elever i skolen har gjennom tilpasset opplæring, mens spesialundervisning er det noen få elever som har vedtak om (Opplæringslova 1998). Det er uheldig at R1 blander disse tre begrepene. Denne uttalelsen kan tyde på at R1 ser på tilrettelegging og tilpasset opplæring som noe som gjelder noen få elever, nesten på lik linje som spesialundervisning. Kan det tenkes at R1 ikke klarer å holde disse begrepene fra hverandre fordi det ikke foreligger en klar forståelse av hva disse metodene innebærer og hvordan de skal praktiseres (Hausstätter, 2012)? Det er viktig å merke seg at tilpasset opplæring ikke gir enkelte elever individuelle rettigheter (Lippestad, 2014). Uttalelsene fra R1 kan også tyde på at R1 har et smalt syn på tilpasset opplæring. Den smale forståelsen legger vekt på en individualisert undervisning og enkeltelevenes behov ifølge Hausstätter (2012), noe som ikke er forenlig med inkluderingsperspektivet. Det kan tenkes at R1 opplever tilpasset opplæring som noe uklart (Jenssen og Lillejord, 2009).

R1 bruker i begynnelsen av sin besvarelse ordet *alle* når hun uttaler seg om inkludering. Senere i besvarelsen bruker R1 ordene *disse* elevene, og *de*. Dette gjør at *disse* og *de* plutselig ikke er en del av *alle*. I og med at R1 ikke bruker ordet *alle* konkret i disse bestemte uttalelser kan det forstås slik at *disse elevene* og *de* handler om elevene som skolen anser for å ha behov for særskilte tiltak i skolen. I så fall dreies R1s forståelse av inkludering fra å gjelde alle elever til å ha fokus og gjelde bare visse elever. Dette kan tolkes med det smale perspektivet på inkludering som noe som gjelder elever som har behov for spesialtilrettelegging eller er sårbare for ekskludering. Dette er noe Ainscow og Miles (2008) og Thomas og Loxely (2007, i Skogdal, 2014) påpeker som vanlige forståelser av inkludering. Når R1 blander sammen *alle* og *disse*, kan det sies at R1 bruker inkonsekvent begrepet inkludering.

R1 trekker også frem den faglige dimensjon av inkludering i sin forståelse av begrepet med fokus på *de* elevene. *De* elevene skal få tilrettelegging etter evne ifølge R1. Selv om tilpasset opplæring er i tråd med Haugs (2014) forståelse som et virkemiddel for å oppnå inkludering i skolen, er det å fokusere på enkelte elever ikke forenelig med det brede perspektivet på inkludering (Sebba og Ainscow, 1996, i Vislie 2003). Harkstad Olsen (2012) påpeker videre at det ikke er nødvendig å presisere inkludering til å gjelde enkelte grupper hvis alle skal være inkludert.

I sin forståelse av inkludering trekker R1 frem noen viktige punkter som kan ha betydning for utviklingen av den inkluderende skolen. R1 gir ikke et klart svar på hva begrepet inkludering i skolesammenheng innebærer for vedkommende. Denne mistanken forsterkes ytterligere når R1 til tider er motstridende og inkonsekvent i innholdet av inkluderingsbegrepet.

5.1.2 Respondent 2: *"En holdning, en verdi og handlinger"*

Det handler for meg om holdninger, verdier, ord, handlinger og relasjonsbygging. Og så tenker jeg på det store begrepet, det handler egentlig om hele skolesamfunnet. Alle, for i opplæringsloven, så legges det vekt på inkludering. Alle skal inkluderes, og så er det hvordan du gjør det da... og hva er viktig... også i det arbeidet. Da tenker jeg at verdier og holdninger er kjempeviktige ting. Inkludering handler om at alle skal ha sin plass i skolesamfunnet. Jeg tenker på at vi alle er forskjellige og alle skal det være plass til.

R2s forståelse av inkludering som en holdning kan sies å være i tråd med den delen av NOU-rapporten ”*I første rekke*” som vurderer inkludering som en holdning (Harkestad Olsen, 2013). R2 sier videre at inkludering handler om verdier og handlinger. Hva R2 legger i disse handlinger og verdier sier ikke R2 noe om. Er det slik at disse handlinger er en del av skolens måte å møte mangfoldet på? Og hvordan møtes eventuelt dette mangfoldet? R2 sier videre at inkludering handler også om relasjonsbygging, men det avgjørende vil være hva den relasjonsbyggingen innebærer i denne sammenheng (Hayes et al. 2006). Dette kan tyde på at R2 ser inkludering først og fremst fra den sosiale dimensjonen. Haug (2014) peker på at både faglig og sosialt utbytte er premisser for å oppnå en inkluderende skole. R2 sier videre at inkludering handler om at alle i skolesamfunnet skal ha sin plass i skolen og refererer til opplæringsloven. Denne uttalelsen kan tyde på R2s holdning og vilje til inkludering, og til å anerkjenne ulikheter i skolens mangfold. Dette er i tråd med det brede perspektiv på inkludering (Ainscow og Miles, 2008; Hayes et al, 2006; Persson og Persson, 2012). Men på hvilken måte alle skal ha sin plass i skolen, sier R2 ingenting noe om.

R2 bruker store begrep som holdninger, verdier, og handlinger når R2 skal fortelle hva vedkommende legger i begrepet inkludering i skolesammenheng. Hvilke konkrete handlinger legger R2 til grunn for inkludering? R2 svarer ganske vidt på spørsmålet. I utgangspunkt kan en slik besvarelse åpne for at inkludering kan være alt mulig, og alt mulig man gjør på skolen. Dette er noe Slee påpeker (2006, i Florian og Spratt, 2012) som en konsekvens av fravær av en klar forståelse av begrepet inkludering. R2 snakker om opplæringsloven som legger vekt på inkludering - denne uttalelse er i tråd med Nevøy og Ohnas (2014) syn på at inkludering er blitt et politisk styringsbegrep i skolen.

R2s besvarelse gir ikke et konkret og konsist svar når det gjelder hva vedkommende legger i inkluderingsbegrepet i skolesammenheng, annet enn at inkludering handler om holdninger, handlinger og verdier. R2 sier at det skal være plass til alle i skolen. Dette sier noe om R2s holdninger, men når det gjelder handlinger og verdier som R2 knytter til inkludering i skolen kommer ikke dette frem i R2 sin besvarelse. Disse begrepene alene forteller lite om hva R2 legger i begrepet inkludering.

5.1.3 Respondent 3: ”Alle kjenner at de er en del av felleskapet”

R3 svarer kort på spørsmålet om hva R3 legger i sin forståelse av begrepet inkludering i skolesammenheng. R3 sier at:

Inkludering er at alle kjenner at de er en del av et felleskap, og at de er en likeverdig del av det. Det tror jeg det er.

R3s forståelse kan sies å handle om alle, selv om R3 ikke presiserer hvem alle er, er det naturlig å anta at R3 snakker om elevene på skolen. Dette er i tråd med Ainscow og Miles (2008), Florian og Spratt (2012) og Haug (2014) perspektiv på inkludering, som påpeker at inkludering skal handle om alle elevene.

R3 nevner både fellesskap og likeverd. Dette kan sies, som nevnt tidligere, å være to forutsetninger for den inkluderende skolen. R3 sier ikke noe om hva det innebærer å være medlem av det felleskapet. For at felleskap skal bli en forutsetning for den inkluderende skole må det innebære alle elevenes aktive deltakelse, læring og medvirkning ifølge Haug (2014) og Ainscow og Miles (2008). Det er ikke nok at elevene blir innlemmet i et felleskap. R3 snakker om å være en del av et felleskap, men nevner ikke deltakelse, utbytte eller medvirkning. Kan man være en del av et felleskap uten å delta aktivt? Og kan man være deltaker uten å være i et fellesskap?

R3 omtaler inkludering som en følelse av å kjenne seg som en del av et felleskap og å være en likeverdig del av dette. Hvem er ansvarlig for elevens subjektive følelse av å være en del av felleskapet? Skolen eller elevene selv? Både Salamancaerklæring og den brede definisjon av inkludering er klare på at inkludering handler om at skolen skal forandres i møte med eleven (Markussen et al., 2007). Det bør ikke ligge noe tvil at det er skolen som er ansvarlig for å skape og utvikle den inkluderende skole.

Ut fra R3s definisjon av begrepet inkludering i skolen kan det sies at R3s forståelse er vag, og lite nyansert. R3 har en forståelse om at inkludering handler om alle, om felleskap og om likeverd. Det kan antas at R3 legger vekt på det sosiale i sin forståelse av inkludering. Andre sider av hva inkludering innebærer i skolen kommer ikke frem i R3s uttalelse om begrepet.

5.1.4 Respondent 4: "Læreren må tilpasses eleven"

Trivsel, vekst, fargerikt felleskap. I det med fargerikt felleskap tenker jeg at det handler mye om inkludering på mange plan. Alt fra elever som har ulike behov, til elever som har ulik kulturell bakgrunn, til at elever skal lære seg å ha stor toleranse og stor respekt for hverandre og at vi skal ha et romslig skolemiljø.

Når jeg tenker på hva ordet inkludering betyr, tenker jeg at det betyr, for eksempel i undervisning, pedagogisk, at elevene skal få utfordringer tilpasset seg. Har de en vanske i det ene eller det andre, så skal læreren tilpasse seg eleven, og ikke eleven som skal tilpasse seg læreren og skolen. Det er vi som må tilpasse oss for at eleven skal passe inn eller ikke passe, for å føle seg som en del av helheten i vår skole, som en helhet i klassen, tenker jeg.

R4s forståelse av inkludering er den som nærmer seg mest den brede definisjon av inkludering i skolesammenheng. R4 sier at inkludering handler mye om ulikhetene som ligger i det fargerike felleskapet i skolen, om læring av toleranse, og respekt for hverandre. Dette kan sees bla. i sammenheng med Ainscow og Miles (2008) sitt perspektiv av begrepet, hvor de sier at inkludering fokuserer på å anerkjenne ulikheter og mangfold i en skole for alle. Å fokusere på toleranse og respekt kan sies å kunne være en vei til å oppnå dette på. Videre sier R4 at det er skolen som skal formes og tilpasses elevene, og ikke omvendt. Dette er i tråd med inkluderingsidéen om at det ordinære tilbudet skal tilrettelegges med tanke på mangfoldets evner og forutsetninger i en skole for alle (Dalen, 2013). R4 nevner både det faglige og det sosiale i skolen som en del av inkludering. Dette er i tråd med Haugs (2014) forståelse av inkludering, som skal gjelde både det faglige og det sosiale. R4 sier ikke noe konkret om deltakelse i felleskapet, noe som er et viktig premiss i det brede perspektivet på inkludering (Haug, 2014; Ainscow og Miles, 2008; Florian og Spratt, 2012).

R4 sier videre at det er lettere å bli inkludert i en stor skole enn i en liten skole - der en vil møte flere ulikheter i elevmassen enn hva man finner i små skoler. Det kan gjøre at annerledeshet blir normen sier R4:

"Det å komme på en skole med større elevspekter, gir større sjanse for å finne noen å matche med".

Ut fra dette kan det oppfattes at R4s inkluderingsforståelse handler om noe så tilfeldig som å gå på en liten eller stor skole, og mindre om skolens evne til å tilpasse seg mangfoldet. Dette kan virke motstridende, da R4 uttalte tidligere at skolen skal tilpasses elevene. Ved å se på inkludering som noe tilfeldig, fratar R4 skolen sitt ansvar for å utvikle en inkluderende skole. Tilfeldigheter som størrelse på skolen skal i utgangspunkt ikke ha innvirkning på inkludering i skolen. Derimot måten skolen møter mangfoldet på, og former undervisning i møte med mangfoldet, er hva som betyr noe (Ainscow og Miles, 2008; Haug, 2014, Florian og Spratt, 2012, Dalen, 2013, Ohna, 2003, i Skogdal, 2014; Haues et al. 2006; Hart et al., 2004; Persson og Persson, 2012).

5.1.5 Respondent 5: ”Å høre til en plass og kjenne seg som en del av flokken”

Jeg har kommet frem til at jeg har flere brukere; elever, ansatte og foresatte og foreldre. Det er klart at elevene har det største fokuset i hverdagen, og da er det klart at det med å være inkludert, det å møte hverdagen i felleskapet, det er det som er viktig. Det er det som dukker opp først, men det innebærer mye mer enn det. Det er jo det her med sosial tilhørighet og sosialt felleskap, det å være sammen med jevnaldrende.

Jeg tenker at det er ”å høre til en plass”, og det er å kjenne seg som en flokk, og så det å bli tatt vare på, det å være en i flokken. Enten det er elev, lærer eller foresatt for den del. Ja...men det er lettere for gutta å bli inkludert.

Og i forhold til det å jobbe med inkludering, det glemte jeg, der er læring et sentralt begrep.

R5s forståelse av inkludering omhandler flere aktører enn elevene i skolen. Sosial tilhørighet og sosialt felleskap med jevnaldrende, og bli tatt vare på i skolen, ser R5 på som viktige faktorer for inkludering i skolesammenheng. R5 legger vekt på den sosiale dimensjonen av inkludering. R5 sier også at inkludering innebærer følelsen av å kjenne seg som en del av felleskapet, men sier ikke noe om skolens ansvar eller utforming i forhold til dette.

R5s forståelse av inkludering handler mye om fellesskap i skolen som er et viktig premiss for inkludering ifølge flere teoretikere (Haug, 2014, Ainscow og Miles, 2008; Florian og Spratt

2012). R5 sier at det er lettere for gutter å bli inkludert, og på den måten lar vedkommende kjønn å være avgjørende for inkludering i skolen, og overser skolens rolle i dette. Det er skolen som skal inkludere elevene. Senere i intervjuet kom det frem at vedkommende anser læring som noe sentralt i forbindelse med inkludering også.

5.1.6 Integrering vs. Integrerings forståelse

Sebba og Ainscow (1996, i Vislie, 2003) er veldig opptatt av at inkludering ikke skal forveksles med integrering. De sier at inkludering handler ikke om å fokusere på enkeltelever eller assimilere elever i et eksisterende pedagogisk tilbud. På bakgrunn av dette og for å prøve å få en mer nyansert forståelse av rektorenes oppfatning av inkludering stilte jeg samtlige respondenter spørsmålet om de kunne se forskjellen mellom disse to begreper. Konklusjon på dette spørsmålet er tydelig, samtlige respondenter oppfatter inkludering som noe annet enn integrering. R4 sier at ” *omgivelsene må strekke seg lenger i arbeid med inkludering, enn de kanskje må gjøre med integrering*”.

Selv om samtlige respondenter ser en tydelig forskjell mellom inkludering og integreringsbegrepet klarer de ikke å konkretisere nærmere deres forståelse av begrepet.

5.1.7 Oppsummering - rektors forståelse av begrepet inkludering i skolesammenheng

R4 sier at inkludering handler også mye om ulikhetene som ligger i det fargerike felleskapet i skolen, og om læring av toleranse og respekt for hverandre. R2 sier at det skal være plass for alle i skolesamfunnet. Dette kan muligens sees i sammenheng med Ainscow og Miles (2008) sitt premiss om at inkludering i skolen skal anerkjenne forskjellighet og mangfold. Hayes et al. (2006) ser dette også som en viktig del i arbeidet med mangfold i skolen. Dette er et sentralt premiss i dette perspektivet, og det er betenkelig at kun to respondenter har påpekt dette i sin forståelse av inkludering. Ainscow og Miles (2008) sier videre at inkludering innebærer aktiv bekjempelse av ekskludering. Ingen av respondentene har trukket dette frem i sin forståelse av inkludering i skolen, og bare R4 har trukket frem skolens utforming som et viktig premiss for inkludering.

Ut over det felles synet om at inkludering handler om felleskap i skolen virker det som om respondentene legger ulike elementer i sine forståelser på inkludering i skolesammenheng. Mens R2s forståelse av inkludering handler om holdninger, handlinger og verdier, fremstiller R3 og R5 inkludering som en følelse av å være en del av felleskapet. R1 skifter fokus fra *alle* elever, til *de* elevene og er med dette på å dreie inkludering til det smale perspektivet som handler om ”spesialundervisningselever”. Inkludering skal gjelde alle elever og ikke ha fokus på enkelte elever eller grupper (Ohna, 2003, og Thomas og Loxely, 2007, i Skogdal, 2014; Sebba og Ainscow, 1996, i Vislie, 2003). R4s uttalelser er mest i tråd med det brede perspektivet på inkludering, på mange områder. Likevel presenterer vedkommende inkludering til å være noe tilfeldig når vedkommende sier at det er lettere å bli inkludert i en stor skole enn i en liten. Dermed legger R4 skolens og sitt eget ansvar til tilfeldighetene. Noen av disse uttalelsene om inkludering i skolen kan virke motstridende og bruken av begrepet kan sies å være til tider inkonsekvent.

Dalen (2013), Haug 2014, Ainscow og Miles (2008) og Florian og Spratt (2012) påpeker at inkluderingsideologien handler om at alle elever skal tilhøre et felleskap og møte utfordringer på deres premisser. Samtlige respondenter virker å være enige om at inkludering handler om alle elever, om felleskap og tilhørighet i skolen. To respondenter sier at inkludering omhandler alle grupper i skolen, for eksempel foreldre og lærere. Selv om samtlige respondenter fremhever felleskap som en viktig del av inkludering, er det ingen av dem som snakker om hva dette felleskapet innebærer. Selv om felleskap er et premiss i det brede perspektivet på inkludering, kan en si at felleskap uten aktiv deltakelse, ikke er et fellesskap i den inkluderende skolen (Haug, 2014; Ainscow og Miles, 2008). Tilstedeværelse i et felleskap, uten deltakelse og utbytte, kan ikke regnes som inkludering ifølge dette perspektivet, snarere som integrering. Aktiv deltakelse handler om sjansen til å bli engasjert i meningsfulle aktiviteter (Florian og Spratt, 2012; Haug, 2014). Mens alle fem rektorer ser det sosiale felleskapet i skolen og klassen som en viktig del av inkludering, er det tre av disse fem rektorene som kobler inkludering til læring. Inkludering skal ifølge Haug (2014) sikre alle elevers utbytte, både faglig og sosialt. Også Ainscow og Miles (2008) og Kersncher (2009, sitert av Florian og Spratt, 2012) forutsetter læring for alle som en del av deres perspektiv på inkludering. Å fokusere på, eller forstå inkludering kun som noe sosialt kan ikke sies å være inkludering i skolesammenheng. Bare to respondenter har trukket frem tilrettelegging etter evner og forutsetninger for å møte alle elever faglig i den inkluderende skole. Dette i tråd med

det brede perspektivet på inkludering og tilpasset opplæringsrolle (Haug, 2014; Dalen, 2013; Hausstätter 2012).

En av de fire premissene Haug (2014) legger til grunn for inkludering i skolen er medvirkning av alle elever. Aktiv deltakelse må kunne sees som en forutsetning for å kunne medvirke i et felleskap.

Ut i fra sitatene presentert ovenfor kan det sies at respondentene ikke er konkrete og konsise i sine fremstillinger av hva de legger i sin forståelse av inkludering i skolesammenheng. Fravær av en klar forståelse av dette begrepet kan i utgangspunktet ha som konsekvens at inkludering kan være alt mulig (Slee, 2006, i Florian og Spratt, 2012), og at den praktiseres ulik i skolene (Markussen et al., 2007). Det kan således sees i forhold med Haugs (2003) uttalelser om inkluderingsbegrepet. Haug sier at begrepet inkludering er sterkt ideologisk, abstrakt og vagt, vanskelig å få grep på, diskutere og praktisere. Ainscow og Miles (2008) sier seg også enig med Haug (2014) og sier at det er ikke til å legge skjul på at inkludering i skolen er full av usikkerheter og motsigelser. Ainscow og Miles (2008) tilføyer videre at problemet med inkludering er at vi tror vi snakker om det samme, når vi egentlig ikke gjør det. Videre peker Florian og Spratt (2012) på inkonsekvensen i innholdet og praksisen av begrepet inkludering i skolen, og dens forandring over tid. Hausstätter og Nordahl (2009) sier at Kunnskapsløftet legger føringer i forhold til hvordan inkludering kan forstås, men at dette blir tolket ulik lokalt i skolen. På sin side sier Harkestad Olsen (2013) at utvalgets innstillingen i *"I første rekke"* (NOU, 2003) som helhet gir sterke føringer for en bred inkluderingsforståelse (Harkestad Olsen, 2013) lik den som er presentert i denne oppgaven, men at verken *Kultur for læring* eller Kunnskapsløftet definerer inkluderingsbegrepet. Både Hausstätter og Nordahl (2009), og Harkestad Olsen (2013) sine synspunkter kan sees i sammenheng med de ulike forståelser av begrepet inkludering blant respondentene.

Dessuten, viser respondentenes uttalelser at de ikke har en felles kollektiv forståelse av inkluderings begrepet. Dette kan sies å være bekymringsfullt da disse rektorene jobber i samme kommune. Dette kan muligens forklares med Harkestad Olsens (2013) påstand om at det virker som at det er et behov for en klar redegjørelse fra departementets side om hva inkludering er, hvordan den skal ivaretas i kommunene og på den enkelte skolen.

5.2 Hvordan tolker rektorene sin rolle i forbindelse med inkludering?

Hvordan rektorene tolker sin rolle i forbindelse med inkludering, og hvordan de jobber konkret med inkludering i skolen kan gi oss ytterligere forståelse for hva rektorer legger i begrepet inkludering i skolen. Det viktig å være oppmerksom på at respondentenes svar på dette vil være avhengig av, og påvirket av deres forståelse av begrepet inkludering i skolesammenheng.

Det er omfattende litteratur om ledelse og skoleledelse (Møller og Ottesen, 2011), men lite litteratur omhandler skoleledelse med konkret fokus på inkludering (Haug, 2014).

Da jeg stilte spørsmålet til R1, spurte jeg samtidig om forståelsen av begrepet inkludering og rollen i forbindelse med det. Dette førte til at spørsmålet om forståelsen av inkluderingsbegrepet ble drøftet grundig, men spørsmålet rundt R1s rolle ble ikke besvart. For å unngå dette med resterende respondenter, stilte jeg to spørsmål: én direkte på forståelsen av inkluderingsbegrepet og én om rollen i forbindelse til det.

5.2.1 Respondent 2 : ”Hvordan få skolen til å gå i samme retning”

Jeg som rektor viser i handlinger de ordene jeg predikerer. For det med holdninger og verdier jobber du som rektor med hele veien, i forhold til elever og i forhold til voksne. Hvordan få skolen til å gå i samme retning, i forhold til at her er vi alle forskjellige og at her skal det være plass til alle, og hvordan jobber du med det i hverdagen i møter, og ja, i alt det du gjør. Så jeg føler at jeg må vise i handlinger det jeg mener i ord.

R2 sier at vedkommendes rolle som leder i forbindelse med inkludering handler mye om handlinger, holdninger og verdier. Å jobbe med holdninger og verdier i skolen er en viktig forutsetning for inkludering (Dyson, 2002, i Alenkær, 2009; Vittello og Mitthaug, 1998, i Ainscow og Miles, 2008; Hart et al., 2004;). Det kan forstås at R2 jobber konkret med holdninger når vedkommende sier at på skolen er alle er forskjellige og det skal være plass til alle. Det virker som om R2 anerkjenner ulikheter, noe som er viktig i den inkluderende tankegang (Ainscow og Miles, 2008, Hayes et al., 2006; Ohna, 2003, i Skogdal, 2014). Det skal være plass til alle kan også forstås som viktige holdninger i forhold til inkludering, men

R2 forteller ikke på hvilken måte det er plass for *alle* i skolen. Avhengig av organisering av undervisning kan enkelte elever ekskluderes fra det ordinære klasserommet (Haug, 2014; Florian og Spratt, 2012). R2 sier at å gi retning er viktig i sin rolle som rektor i forbindelse med inkludering, dette stemmer med Spillane et al. (2002, i Andersen og Ottesen, 2011) av hva som forventes av skoleledere. Spillane et al., trekker også frem rektors utøving av innflytelse og beslutningskraft. Utøving av innflytelse kan muligens sees hos R2 når vedkommende sier at R2 viser med handlinger det vedkommende mener med ord, men hva disse handlinger konkret handler om, sier ikke R2 noe om. Likevel kan man skimte i det, den praktiske delen av å jobbe med inkludering i skolen, som i følge Dyson (2002, i Alenkær, 2009; Florian og Spratt, 2012, Haug, 2014; Ohna, 2003, i Skogdal, 2014) er også en forutsetning for å jobbe med inkludering.

5.2.2 R3 : ”Min rolle er å sørge for at det skjer”

Min rolle er å sørge for at det skjer, at alle elevene føler at de blir inkludert. Det er en viktig rolle for meg, dette med likeverd. Jeg mener det er knyttet opp mot respekt også. Det er verdier som jeg synes er viktig i skoleledelse, respekt for hverandre.

Det kan forstås at R3 jobber med verdier for å skape en inkluderende skole, som nevnt ovenfor er dette viktig i forbindelse med å utvikle en mer inkluderende skole. Det at elevene føler at de blir inkludert kan sies å være en del av inkluderingsarbeidet, men det er flere sider ved det som R3 ikke nevner og som er sentrale for å kunne oppnå en mer inkluderende skole. R3 anser verdier som de viktigste oppgaver skolelederen, likevel klarer ikke vedkommende å være mer konkret enn dette om vedkommende rolle.

5.2.3 R4 sier følgende: ”Fokus på forebygging, trivselsfremmende tiltak”

Jeg har sånn sett det overordnede ansvaret for alt på skolen, både i forhold personal og elever. Jeg tenker i forhold til min rolle, så er det både i forhold til det psykososiale og det pedagogiske. Jeg tenker at jeg har ansvar for måten det psykososiale blir en del av våre overordnede målsetninger og strategier. Vi har også mye fokus på forebygging og trivselsfremmende tiltak. Min rolle er også det å være en pådriver, litt sånn.. Dette har jeg som tema jevnt og trutt. Vi driver en fritidsklubb i skolen, vi gjør

mye sånt for å fremme trivsel, for å drive forebyggende arbeid i forhold til psykososiale. Jeg velger også hvert år å være en runde i klassene og snakke om visjonen våre, og hva som ligger i visjonene, og ha en samtale om hva som ligger i disse tingene i forhold til forventninger. Både til å ta imot nye, å være romslige og rause, ta vare på hverandre og ta vare på alle. Og så er det jo da i forhold til det som går mer på det pedagogiske, enten det handler om tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Så er det også min oppgave å legge til rette for at de får, i størst mulig grad den oppfølging og den hjelpen som trengs, for å nå de målene de har.

R4 trekker frem det psykososiale som en overordnet målsetting og det kan virke som om R4 anser det psykososiale arbeidet for å være inkludering. R4 sier at skolen har fokus på forebygging og trivselsfremmende tiltak når R4 snakker om inkludering. Trivsel er viktig i en skole for alle og ellers i andre sammenhenger, men å jobbe med trivsel alene, vil mest sannsynligvis ikke skape en inkluderende skole. Dette kan sees igjen i sammenheng med Florian og Spratts (2012) uttalelse om at en uklar forståelse av inkluderingsbegrepet kan føre til at alt som arbeides med i skolen kan kalles for inkluderingsarbeid. R4 snakker om å være en pådriver i forhold til dette. Å være en pådriver kan forstås som en viktig del av rektors arbeid i forhold til mange arbeidsoppgaver (Rihel, 2000, i Ainscow og Miles, 2008; Dyson et al., 2002, i Alenkær, 2009; Spillane et al., 2002 i Andersen og Ottesen, 2011). Det å være en pådriver for trivsel er ikke det samme som å ha fokus og være en pådriver for utvikling av den inkluderende skole. R4 forteller at vedkommende tar runder i klassene og snakker om skolens visjon og forventningene rundt dette, dette kan sees som lederens relasjonsbygging og påvirkning av elevene (Møller og Ottesen, 2011). Men R4 trekker ikke frem dette i forhold til personalet. R4 snakker om trivsel, oppførsel og ulike viktige verdier i skolen, mens jeg spør om inkludering. Inkludering i skolen handler først og fremst om å endre ekskluderende undervisningspraksis, heve kompetanseutvikling, og utvikle inkluderende strategier som kollegiet kan jobbe med (Dyson, 2002; Ryan, 2006b, i Andersen og Ottesen, 2011).

R4 trekker også den pedagogiske siden av inkludering og referer til tilpasset opplæring og spesialundervisning, ifølge Dale (2008, i Andersen og Ottesen, 2011) og Haug (2014) kan tilpasset opplæring være virkemiddelet til å oppnå inkludering i en skole for alle.

Spesialundervisning kan være i konflikt med den inkluderende skolen dersom organisering av den ekskluderer enkelte elever fra læringsfellesskapet, der elevene kan være aktive deltakere

og får faglig og sosialt utbytte av undervisning (Haug, 2014; Hausstätter, 2012). Mens tilpasset opplæring kan sies å være forenelig med den inkluderende skole, vil spesialundervisning slik den er organisert i dag (for det meste) ikke være forenelig med den inkluderende skole (Haug, 2014).

R4 blander sammen trivsel og ulike verdier med inkludering. Dette kan komme av å ikke ha en klar forståelse av begrepet inkludering (Florian og Spratt, 2012). R4 viser til ulike måter å jobbe med verdiene blant elevene på, men utelater den viktige jobben blant de ansatte, slik at skolen kan formes og tilpasses eleven. Videre trekker R4 sin rolle i forbindelse med alle elevenes læringsmål. Å fokusere på alle elevers læringsutbytte er en av de viktigste oppgavene skolen har, og er forenelig med tanken om den inkluderende skolen (Nordahl, 2012; Lillejord, 2011).

5.2.4 R5 : ” Min rolle går ut på å legge til rette og planlegge”

Jeg tenker at mye av min rolle går ut på å legge til rette og planlegge, og på en måte være en spydspiss. Støtte opp om gode ideer, ikke det at jeg er den som må gjøre alt, men at jeg er den som på en måte er veiviseren.

R5 forstår sin rolle som tilrettelegger, planlegger og en som viser retning i skolen. Dette kan sies å være forutsetninger for å jobbe med inkludering i skolen. Hvordan vedkommende skal planlegge og legge til rette for inkludering i skolen, sies det ikke noe om. R5s forståelse av sin rolle i forbindelse med inkludering i skolen mangler den mer praktiske dimensjon av å arbeide med inkludering. Vedkommende kan sies å svare ganske vagt på dette spørsmålet. Uttalelsen fra R5 kunne ha vært en uttalelse for en mengde spørsmål angående den generelle rolle for en skoleleder. R5 svarer veldig generelt og lite konkret om sin rolle i forbindelse med inkludering i skolesammenheng.

5.2.5 Oppsummering - rektors tolkning om sin rolle i forbindelse med inkludering

Skoleledere kan sies å være sentrale for å gi retning og skape motivasjon for å jobbe med inkludering i skolen. Å arbeide for å endre holdninger, normer og verdier som ikke er forenelig med inkludering er viktig i forbindelse med å skape en inkluderende skole (Dyson,

2002, i Alenkær, 2009; Haug, 2014; Ainscow og Miles, 2008). R2 forstår sin rolle i forbindelse med inkludering som å arbeide med holdninger, handlinger og verdier. R2 s holdninger og verdier kan sies å handle om at det skal være plass til alle skolen. På hvilken måte mangfold i elevmassen blir ivaretatt og og deres undervisning organisert sies det ikke noe om. Hva handlingene R2 snakker om i forbindelse med vedkommendes rolle i inkluderingsarbeid, sier ikke R2 noe konkret om. R3 trekker også frem verdier som likeverd og respekt i sin rolleforståelse i arbeid med inkludering, men å forstå sin rolle i forbindelse med inkludering med disse verdiene alene vil sannsynligvis ikke skape en inkluderende skole. R4 sier at vedkommende er en pådriver og trekker frem trivsel som inkluderingsarbeid. R4 jobber også med holdninger blant elevene. Som nevnt ovenfor kan trivsel være en del av inkludering, men kan ikke sies å være inkludering. Faren her ligger at alt kan forstås som inkludering i fravær av en klar forståelse av inkludering (Slee, 2006, i Florian og Spratt, 2012). Likevel er R4 den eneste som kobler pedagogisk tilrettelegging og oppfølging i denne rollen. R5 nevner ikke noe om holdninger, men i likhet med R4 ser R5 seg selv som tilretteleggere, som planleggere i sin rolle i forbindelse med inkludering.

Samtlige respondenter trekker frem ulike faktorer som er viktig i deres rolle i arbeidet med inkludering i skolen. Mange av disse faktorene kan være like aktuelle for å jobbe med andre målsetninger i skolen. Respondentenes svar i forbindelse med deres rolle med inkludering i skolen er lite konkrete og til tider veldig generelle.

Selv om å arbeide med verdier og holdninger er en viktig del i denne sammenheng, bør også rektorene ha samtidig fokus på undervisningspraksiser som kan føre til deltakelse og læringsutbytte for alle elever (Alenkær, 2009; Ohna, 2003, i Skogdal, 2014; Ainscow og Miles, 2008; Haug, 2014; Hyes et al., 2006; Florian og Spratt, 2012). Ut fra intervjuene er jeg meget usikker om disse rektorene forstår sin rolle i forbindelse med å skape en inkluderende skole.

Respondentenes utelater viktige faktorer som en rektor burde forstå som en del av deres rolle i arbeidet med inkludering i skolen. Eksempelvis: sikre at personalet vet hva inkludering er, og ha vilje til å jobbe med det (Alenkær, 2009). Utvikle inkluderende strategier, og undervisningspraksiser som avdekker ekskluderende praksiser i klasserommet (Ainscow og Miles, 2008; Dyson, 2002; Haug, 2014, Florian og Spratt, 2012).

En annen viktig oppgave er å utvikle kompetansen i skolen om inkludering og undervisning generelt, for eksempel gjennom læringsfelleskaper i kollegiet (Haug, 2014; Ryan, 2006b, i Andersen og Ottesen, 2011).

Et bestemt svar på dette spørsmål forutsetter at respondentene har en klar forståelse av hva inkludering er, hva det innebærer og hvordan man kan jobbe med inkludering i skolen. Når denne forståelsen mangler, blir det vanskelig for vedkommende å beskrive deres rolle i forbindelse med inkludering i skolen på en konkret måte.

Som nevnt tidligere vil kunnskap om endrings- og innovasjonsprosesser blant rektorene og kollegiet vær avgjørende for å lykkes med endringer som trengs for å skape en mer inkluderende skole (Haug, 2014; Fullan, 2007; Ertesvåg, 2012; Persson og Persson, 2012). Ut fra disse uttalelsene er det ikke tydelig om rektorene ser inkludering som endringsarbeid direkte. Om rektorene i denne oppgaven har kunnskap om endringsarbeid i skolen er ikke noe jeg kan svare på. Dette kan i så fall ha betydning for deres videre jobb med inkludering i skolen.

6. Forskningsspørsmål 2: Fremstilling og drøfting av funn

Hvordan jobber rektorene konkret med inkludering i skolen, og hva er det som vanskeliggjør arbeidet med inkludering?

I dette kapittelet presenterer jeg empiri knyttet til det andre forskningsspørsmålet om hvordan de fem rektorene jobber konkret med inkludering i skolen, og utfordringene knyttet til dette. For å besvare forskningsspørsmålet drøftes empirien i lys av teori og tidligere forskning presentert i teorikapitlene. Det er, som nevnt tidligere, det brede perspektivet på inkludering denne oppgaven støtter seg til, og empirien vil derfor bli drøftet ut i fra det perspektivet. Forskning til Persson og Persson (2012) blir ikke dratt inn i drøftinga av dette forskningsspørsmål, da forskningen til Persson og Persson (2012) blir presentert og drøftet nærmere i det tredje og siste forskningsspørsmål. Jeg har også inndelt dette forskningsspørsmål i to, og funnene presenteres inndelt i to underkapitler. Som tidligere nevnt trekker flere respondenter holdninger og verdier til sin rolle i den inkluderende skolen, men hvordan de jobber konkret med disse holdningene og verdiene sies det lite om. Kanskje neste spørsmål kan gi et svar på hvordan rektorene og skolen konkret jobber med inkludering i skolen. Det vil kunne gi oss ytterligere forståelse på hva rektorene legger i sin forståelse av inkludering.

6.1 Hvordan jobber rektorene konkret med inkludering i skolen?

6.1.1 R1 : ” I utgangspunktet jobber vi for at alle skal være i klasserommet hele tiden”

I utgangspunktet jobber vi for at alle skal være i klasserommet hele tiden. Av og til står det i enkeltvedtakene at de kan være i klassen. Jeg er veldig opptatt av det ikke står skal være i mindre grupper eller 1 til 1 undervisning hvis det er rettighetselever eller §5.1 elever. Vi tenker på at vi begynner med undervisning i den ordinære klassen så tilrettelegger vi etter hvert. Dersom behovet viser at de må trekkes ut, så får de mulighet til det etter hvert, men utgangspunktet er at alle skal være i klasserommet og så tilrettelegger vi ut i fra de rettighetene elevene har.

R1 jobber for at alle elever skal være i klasserommet. Dette er et viktig moment for den inkluderende skolen. Utfordringen knyttet til R1s svar vil ligge i alle elevers læring og deltakelse (Haug, 2014, Ainscow og Miles, 2008; Kershner, 2009, i Florian og Spratt, 2012, og Florian og Spratt, 2012). Det kan tyde på at vedkommende er opptatt av organisering av undervisning for enkelte elever, at dette skal skje i det ordinære klasserommet, men ikke så opptatt av selve utforming av den allmenne undervisning. Å ha alle elever i klasserommet bør ikke være et mål i seg selv. Målet bør bli alle elevers deltakelse, utbytte og medvirkning i et læringsfellesskap (Haug, 2014; Ainscow og Miles, 2008; Florian og Spratt, 2012).

Innlemming av enkelte elever i det ordinære klasserommet uten å være aktive deltakere i klasserommet er ikke inkludering, men muligens synonymt med integrering (Vislie, 2003).

Smal inkluderingsforståelse som har fokus på enkelte elever og ikke på den allmenne undervisning kan sies å være tydelig hos R1. Hvordan skal vedkommende jobbe med inkludering dersom fokus dreies bort fra undervisningspraksis i skolen? R1 trekker tilrettelegging ”etter hvert” og som en ”vent å se holdning” ; dette kan sies å ikke være forenelig med inkludering. Det er, som nevnt tidligere, skolens utforming og evne til å tilpasse seg elevene som er det sentrale i det brede perspektivet på inkludering. R1 trekker frem igjen begrepet ”rettighetselevne”. Elevene som har ”rettigheter” kan forstås som kategorisering av enkelte elever. Denne kategorisering kan skape barriere for elevenes deltakelse og læringsutbytte ut fra antakelser om elevens læringspotensial (Hart et al., 2004).

Den måte å tenke på kategori er ikke forenelig med den inkluderende skolen (Hart, 2004, Ohna, 2003, i Skogdal, 2014).

6.1.2 R2: ” Vi jobber for å få felles standard, også felles måter å forholde seg til elevene på”

Også med holdninger og verdier jobber vi for å få felles standard. Felles måter å forholde seg til elevene på, forholde seg til problemene osv. I de felles standarder og felles forståelse fra en liten ting til en stor ting tenker jeg, dette med at vi skal ha felles forståelse av våre elever og hvordan får vi det til. Måten å gjøre det på er i møtevirksomhet, i handlingsplaner, i standarder og i rutiner.. sånn gjør vi det på vår skole.. fordi.. at det skal ikke være forskjell på om du går i A eller B, eller 1. eller 5. Osv., alle føler at de går på samme skole.

R2 trekker holdninger og verdier i felles standarder i skolen i møte med elevene som en inkluderende måte å jobbe med elevene på. R2 snakker også om fellesforståelser og felles måter å forholde seg til elevene på som en måte å jobbe konkret med inkludering i skolen. Slik jeg oppfatter det brede perspektivet på inkludering, skal ikke skolen forholde seg til elevene og deres problemer, skolen skal forme seg etter og møte elevene på deres premisser (Ohna, 2003, i Skogdal, 2014; Haug, 2014; Dalen, 2013; Florian og Spratt, 2012; Hayes et al., 2006; Hart et al., 2004). Fellesforståelse er en viktig del av inkluderingsarbeid i skolen, men det avgjørende er innholdet i denne fellesforståelse. Dette sier R2 ikke noe særlig om annet enn at R2 sier at felles forståelse, standarder og rutiner skal sørge for at det ikke er forskjell om en elev går i 1. trinn eller i 5. trinn. Sidestiller R2 felles standarder og rutiner med inkludering?

R2s svar på dette spørsmål er igjen lite konkret. Selv om R2 tidligere har sagt hva R2s holdninger går ut på, sier ikke R2 hvordan vedkommende eller skolen jobber konkret med inkludering i skolen. At det finnes rutiner og standarder i skolen er ikke i seg selv det som er avgjørende i arbeidet med inkludering i skolen, men derimot innholdet i disse og eventuelt betydningen disse kan ha for å utvikle skolen i en inkluderende retning. I tillegg stiller jeg meg kritisk og spørrende til vedkommendes motstridene forståelse av inkludering. Hva mener egentlig R2 inkludering er, felles regler for alle elever slik at elevene skal føle at de går i samme skole?

6.1.3 R3: ” *Det er jo på veldig forskjellige måter*”

Hvis du tenker elevperspektiv, så er det jo det at elevene tar hensyn til hverandre, at de behandler hverandre på en skikkelig måte, at de godtar at vi er ulike. Det er en viktig del av inkluderingen. Det er viktig at vi jobber med elevene for å få det til. Og så har vi jo da lærer-elev perspektivet, at alle elevene føler seg verdsatt av lærerne, kjenner seg respektert, og at lærerne aksepterer at de er ulike. Det har også med skolen sitt verdigrunnlag å gjøre. Det synes jeg vi jobber med hele veien.

R3 trekker frem elevperspektiv og elev-lærer perspektiv på dette spørsmålet. R3 knytter inkludering til elevens oppførsel, holdninger til hverandre og skolens rolle til å utøve påvirkning på det område. Som nevnt tidligere, dette kan være viktig områder skolen bør

jobber med på generelt grunnlag, men inkludering i skolesammenheng innebærer mye mer enn dette. Igjen kan en se at inkludering blir forstått som noe annet enn det det egentlig er (Florian og Spratt, 2012). R3 sier at det er viktig å jobbe med ”dette” i forhold til inkludering, men konkret hvordan skolen jobber med ”dette” sier ikke R3 noe om. Fra lærernes-elev perspektiv trekker R3 frem lærernes måte å behandle elevene på; med respekt og aksept for ulikheter, og kobler dette med verdigrunnlag på skolen. Aksept for ulikheter er viktig i arbeid med inkludering i skolen (Ainscow og Miles, 2008; Hayes et al., 2006). Men hvordan R3 jobber konkret med dette sier ikke R3 noe om. R3 tilføyer at de jobber med det hele veien. Når R3 sier at skolen jobber hele veien med det kan det sies at han forstår inkludering som en prosess, noe som stemmer med Ainscow og Miles (2008) og Dalens (2013) perspektiv på inkludering. R3 svarer lite konsist på hvordan skolen jobber konkret med inkludering. R3 nevner elementer som er fornuftig å jobbe med for å skape en inkluderende skolen, men R3 går ikke i dybden på disse. R3 mangler i sin forståelse av å jobbe konkret med inkludering andre sentrale elementer som er avgjørende for å jobbe med inkludering i skolen. Ut i fra hvordan R3 svarer på dette spørsmål er jeg svært usikker om R3 forstår hva inkludering i skolesammenheng er eller ikke er.

6.1.4 R4: ” Plan for trivselsfremmende tiltak”

For å skape et godt skolemiljø har vi en konkret plan med mange tiltak. Vi kaller det for plan for trivselsfremmende tiltak, et slags årshjul der det er listet opp mange av disse tingene som vi gjør: det handler om fellessamlinger, det handler om ja alt, fra kantinedrift, til fritidsklubb. Bare det å ha fokus på uteområdet og at det er et uteområde der det er mange ting å gjøre. Vi er en stor skole og vi erfarer at det er viktig at elevene har noe å ta seg til. I forhold til inkludering så tenker jeg at det å gjøre ting sammen i lek, er ofte en del av de prosessene.

Vi har trivselsvakter på skolen. Disse skal gå rundt å fange opp de som går alene. Det skal også være en trivselsvakt som alltid står klar ved ”vennesteinen”. Kommer det noen elever der så skal vekten være igangsetter for aktiviteter. Dette er kanskje ikke helt innenfor det med inkludering i den forstand, men det er en del av helheten for å prøve å ta noen steg i retning av inkludering hele tiden.

R4 trekker frem ulike tiltak for å fremme et godt skolemiljø og trivsel i forbindelse med skolens konkrete måte å jobbe med inkludering på. Igjen kan vi se her at skolen og trivsel blir forstått som inkludering (Florian og Spratt, 2012). I R4s uttalelser kommer det frem verdier og holdningsdimensjoner som kan være en del av inkludering, men vedkommende sier lite om skolens utforming og evne til å tilpasse seg alle elever - annet enn ved planer om trivsel. Det er viktig at skolen har fokus på alle elevene, men like viktig er fokuset på skolens egne undervisningspraksiser og ekskluderende faktorer (Ainscow og Miles, 2008; Ohna, 2003, i Skogdal, 2013; Florian og Spratt, 2012; Vislie, 2003; Florian og Spratt, 2012). Hvor er skolens konkrete arbeid med den inkluderende undervisning? Forstår vedkommende at inkludering handler først og fremst som den sosiale og kulturelle dimensjonen av inkludering? R4s tidligere uttalelser og uttalelsene i dette spørsmålet kan sies å vise motstridende forståelser av inkluderingsbegrepet i skolen. Noe av det interessante ved uttalelsen er at R4 spør seg selv om dette er ”innenfor inkludering”.

6.1.5 R5: ”Relasjonsbygging i klassene”

Alt som har med relasjonsbygging i klassene, jeg tenker litt som.. type trivselstiltak..det er ikke alltid så lett å få til ... Vi har en forsterket avdeling, som er stort sett egnet for barn med diagnose innenfor autismspekteret. Vi har noen herlige suksess historier fra denne. Det som alltid er målet å få de gradvis i den ordinære klassen. Noen av de, ikke veldig mange får undervisning utenfor klasserommet. På en måte har og trenger de å være ute, men at de gradvis skal tilbake i klasserommet. Men.. så langt det er mulig, så følger de klassen sin.. for de har en tilhørighet i en klasse uansett.. i de praktiske og estetiske fag og det er viktig. Det å høre til en plass, ikke sant... det er en måte å være inkludert. Så gym, kunst og håndverk, mat og helse, hva det måtte være.. valgfagene. Så der er de alltid, jeg tror ikke vi har hatt elever som ikke har kunnet være med der.

R5 trekker også inn trivsel og relasjonsbygging i R5s konkrete måte å jobbe med inkludering på. Ifølge Hayes et al. (2006) behøves det mer enn god relasjoner mellom lærer og elev for å skape en inkluderende skole, derimot trengs læringsarenaer der elever ikke er redd for å feile. R5 trekker også enkelte elevgrupper som ”skal inkluderes” i klasserommet som tilhører en forsterket avdeling. R5s forståelse av inkludering kan forstås som å innlemme elever inn i

den ordinære klassen som Ainscow og Miles (2008) pekte på som en av fem måter inkludering har en tendens å forstås som. R5 sier at målet er at elevene skal være i klassen, så lenge det er mulig og viktigheten av tilhørighet av disse elevene. R5 sier at å høre til en plass er viktig for å være inkludert. Som nevnt tidligere å være inne i klasse er ikke synonymt med inkludering; sikring av deltakelse, utbytte- både faglig og sosial, og medvirkning er sentrale premisser for å inkludere alle elever i klassen (Haug, 2014; Ainscow og Miles, 2008; Florian og Spratt, 2012). Det å være innlemmet i klasserommet er muligens, som nevnt tidligere, synonymt med integrering (Vislie, 2003). Hvorfor trekker R5 kun de praktiske og estetiske fagene i klasserommet som et arena der også enkelte elever kan være med på? På den måten R5 peker enkelte elevgruppe på er R5 med på å kategorisere disse. Som nevnt tidligere, kategorisering av elever gjør noe med måten skolen forholder seg til enkelte elever på og forventinger skolen har til dem og deres evner. Kategorisering er med på å skape barrierer for enkelte elevens deltakelse og læringsutbytte, og kan sies å være ikke forenelig med inkludering skole (Hart et al.,2004).

Ifølge Haug skal spesialpedagogene og allmennlærere samarbeide i det ordinære klasse for å kunne møte mangfoldet i klassen (Haug, 2014). Ingen av rektorene nevnte dette som en måte å jobbe med inkludering i skolen, derfor spurte jeg samtlige respondenter om samarbeidet mellom spesialpedagogene og allmennlærere i klassen. Svarene jeg fikk fra rektorene var urovekkende og tyder på mangel på spesialpedagoger i deres skoler. R1 hevder at det er samarbeid mellom spesialpedagogene og allmennlærere på skolen. R2 sier at det er få spesialpedagoger og at allmennlærere ”fungerer” også som spesialpedagoger, vedkommende sier at skolen har en vei å gå i forhold til samarbeid. R3 sier også at det er god samarbeid mellom spesialpedagogene og allmennlærerne i klassen, og trekker frem læreplaner og ukeplaner. Samarbeide i den inkluderende skole må innebære mer enn utarbeiding av ukeplaner for å kunne møte mangfoldet i klasserommet. R4 sier også at det å være spesialpedagog går hand i hand med å være klasselærer, og at kontaktlærer kan ha spesialundervisning. R4 fremhever at det alltid vil være behov for samarbeid. R5 sier at de ikke har spesialpedagoger i skolen, men trekker samarbeid blant øvrige lærere i klassen. En allmennlærer kan sies å ikke inneha samme kunnskap om spesialpedagogikk som en allmennlærer. Det at allmennlærere ikke samarbeider med spesialpedagoger kan tenkes å hindre utviklingen av den inkluderende skole.

6.1.6 Oppsummering- hvordan jobber respondentene konkret med inkludering i skolen

Jeg spurte rektorene hvordan de jobbet konkret med inkludering i skolen, og de har ikke klart å svare på det på en klar og konsis måte. R4 sier at det jobbes på skolen med trivsel og vennskap men ikke hvordan vedkommende jobber konkret med inkludering. R1 og R5 sier at å være inne i det ordinære klasserommet er en måte å jobbe konkret med inkludering. Men hvordan de gjør dette konkret kommer ikke frem. De peker på den organisatoriske delen av undervisning, men utforming av klasserom og praksis nevner de ikke noe om. Og det kan sies å være essensielt for å jobbe med inkludering i skolen (Ainscow og Miles, 2008; Haug, 2014; Florian og Spratt, 2012; Ohna, 2003, i Skogdal, 2012; Vislie, 2003). Både R1 og R5 snakker om kategorier av elever, forholdsvis som ”de” med rettigheter og ”de” på forsterket avdeling. Kategorisering av elevene er ikke forenlig med den inkluderende skolen (Hart et al., 2004, Ohna, 2003, i Skogdal, 2012). R2 trekker jobben med inkludering i skolen med verdier, felles forståelser av elever og standarder, men hva disse standarder og fellesforståelser går ut på sier ikke R2 noe om. I utgangspunkt kan disse være hva som helst, avhengig av hvordan R2 tolker inkluderingsbegrepet og R2s forståelse om hva som kreves for å få dette til. R3 trekker elevperspektivet og lærer-elev perspektivet og relasjonsbygging, respekt som verdier og holdninger, men kommer ikke mer konkret om hvordan dette gjøres på vedkommende skole. Et nytt moment kan tydes i forståelse av inkluderingsbegrepet blant de fem rektoratene når de ser på inkludering som noe de jobber med, som en prosess, noe som stemmer med Ainscow og Miles (2008) og Dalens (2013) perspektiv på inkludering.

Det kan virke som at rektorene ovenfor ikke klarer å svare konkret på hvordan de jobber med inkludering i skolen. Muligens fordi de ikke har en klar forståelse av hva inkludering i skolesammenheng innebærer og fordi inkludering oppfattes som noe vanskelig å få tak i og vanskelig å praktisere og diskutere (Haug, 2014).

Å jobbe konkret med inkludering i skolen er som nevnt tidligere å jobbe med ulike praksis, avdekke ekskluderende faktorer i skolen (Ainscow og Miles, 2008) og utvikle ulike strategier for å sikre læring, deltakelse og medvirkning for alle elever i skolen i et læringsfellesskap (Haug, 2014). Å jobbe med inkludering i skolen innebærer å arbeide med skolekultur og holdninger i kollegiet, sette fokus på inkludering og fellesforståelsen av den, og se bort fra kategoriseringer av enkelte elever (Ohna, 2003 i Skogdal, 2013). Videre er å jobbe med inkludering innebære å se på utforming av klasserommet og skolene og stille spørsmål hvordan skolen kan organiseres for å møte alle elever som individer med ulike behov og ikke fokusere på enkelte kategori av elever (Ainscow og Miles, 2008; Haug 2014; Ohna, 2003, i

Skogdal, 2014; Florian og Spratt, 2012). For å få dette til trenger skolen å skape rom og legge til rette for kunnskapsutvikling. Tilpasset opplæring for alle skal være virkemiddelet til å kunne utvikle en inkluderende skole hvor alle elever blir ivaretatt på deres premisser (Haug, 2014; Dale, 2008, i Andersen og Ottesen, 2011).

6.2 Hva er det som vanskeliggjør arbeidet med inkludering?

Utfordringer i arbeid med inkludering

6.2.1 R1: ” Vi kjører to-lærer system i norsk engelsk og matte”

Det er jo det, vi kjører to-lærer system i norsk engelsk og matte, alle timene. Det er 11 timer på 8. , 10 på 9. og 12 på 10. Klasse. Timene som brukes er knyttet til elever som enten er §5.1. eller har enkeltvedtak av andre grunner. Det er en ressurs som er tilknyttet enkeltelever, men da tenker vi at vi i utgangspunktet kan ha disse elevene, hvis jeg kan kalle de rettighets elever, mer inn i klassen enn i utgangspunktet. For da er den ene læreren i de fagene knyttet opp til tilrettelegging av denne eleven, men så er det jo elever som trenger, eller har større behov og da tilpasser vi deres situasjon og det de har rett på.. gjerne i mindre gruppe.. vekselvis alt ettersom eller i enerom.

R1 knytter utfordringer med arbeid med inkludering i skolen til organiseringen og bruk av ressurser i klasserommet. R1 snakker igjen om ”rettighets elever”. Med ”rettighets elever” er det naturlig å anta at vedkommende mener de elevene som har vedtak om spesialundervisning eller har behov for særskilte tiltak i skolen. Ved å betegne en gruppe elever på denne måten er vedkommende, som nevnt tidligere, med på å kategorisere disse (Hart et al., 2004). Når en skole kategoriserer elevene etter antakelse om evner, er skolen med på å sette grenser for elevens læring. Dermed kan det sies at kategorisering av elevene er ikke forenelig med inkludering i skolen (Hart, 2004; Ohna, 2003, i Skogdal, 2014; Hayes et al., 2006). R1s fokus på ”rettighets elever” kan sies å være med på å ta fokus fra klasserommets undervisningspraksiser og læringstilnærminger som kan være med å hjelpe læreren til å respondere på individuelle ulikheter på en inkluderende måte (Florian og Spratt, 2012). Det kan sies at skolen i dette tilfelle ser eleven og dere situasjon som en utfordring og problem som trenger tiltak, istedenfor å se på klasserommets praksiser ekskluderende faktorer.

6.2.2 R2 : ” Den største utfordringen ligger hos oss voksne”

Dette handler mye om verdier og holdninger, fordi vi mennesker som jobber i skolen er forskjellige. Av og til kommer det verdier og holdninger frem som egentlig ikke er de som du skal ha som ansatt i skolen. De kommer fram fordi de er en del av din personlighet og det er klart det er en utfordring. Hvis vi sier at på vår skole skal vi gjør sånn, kan noen si at: ”sånn vil ikke jeg gjør det fordi...”, og så tenker jeg oi, det passer ikke helt med de holdninger og verdiene som sier at det er en inkluderende skole. Det skal være plass til både Per og Pål, og alle de andre, også kan noen av lærerne si: ”han kan ikke være i mitt klasserom, han passer ikke inn der, du må flytte han en annen plass”. Det kjenner jeg er den største utfordringen, det er noen som har slike holdninger faktisk.

Den største utfordringen ligger hos oss voksne på å ha en holdning til at ja, det er plass til Per hos oss. Og jeg ser stor forskjell på en del voksne der, skulle ønske forskjellen var mindre, for å si det sånt.

R2 snakker om om holdninger og verdier hos enkelte lærere på skolen som utfordring i jobben mot en inkluderende skole. Sånn sett kan dette forstås som at tradisjoner og skolekultur kan komme i veien for å jobbe med inkludering i skolen (Ainscow og Miles, 2008 Ohna, 2003, i Skogdal, 2014; Florian og Spratt, 2012; Haug, 2014).

6.2.3 R3: ” Spesialundervisning og tilpassa opplæring”

Lærerne er forskjellige, det er klart at det er utfordringene der. Nå tenker ikke jeg bare på denne skolen her, jeg tenker på andre skoler også. I forhold til hvordan de godtar at eleven er forskjellige og tilpasse undervisningen til at de er forskjellige. Det er klart at du har det her med spesialundervisning og tilpassa opplæring. Det har vel vært slik i vår kommune, og sikker i mange andre kommuner at mange lærere ønsker eleven ut av klasserommet, fordi det blir lettere for de. Det kan være et uromoment med disse elevene med spesialundervisning. Det krever mer tilrettelegging og da er det enklere for de det å få til en mer tilpasset opplæring. Det er utfordringen, jeg

mener jo det at prinsippet bør være at spesialundervisning er får de få, og tilpasset opplæring er for de som sliter litt, de bør være i klasen..

R3 trekker også frem lærere som en faktor som kan være med å skape barrierer for utviklingen av inkludering i skolesammenheng. R3 trekker frem tilpasset opplæring og lærernes evne til å tilpasse undervisning for mangfoldet som en utfordring. Ifølge Markussen et al. (2007) vil skolens og lærernes evne til å møte mangfold gjennom differensiering og tilpasset opplæring være avgjørende for hvor mye elevene kan undervises sammen. Dysthe (2007, i Dalen, 2013) og Haug (2014) peker også på dette som en utfordring, balansen mellom individ og fellesskapsorientering. R3s uttalelser kan også tyde på at skolen og lærerne opplever begrepet tilpasset opplæring som uklart og problematisk (Jenssen og Lillejord, 2009) og kanskje som noe som gjelder enkelte individer. Denne individualisering i undervisningsynet er ikke forenelig med den inkluderende skolen (Helgevold, 2011, i Skogdal, 2014)

Det er også interessant at R3 peker på spesialundervisning som en utfordring. Haug (2014) sier at den høye bruk av spesialundervisning i skolen er et problem med tanke på å utvikle en inkluderende skole, spesielt når vi vet at spesialundervisningen organiseres for det meste i segregerte opplæringstilbud (Haug, 2014; GSI 2016). Dette tross at forskningen viser til at spesialundervisning ikke har gjennomgående læringsutbytte for alle elever (Hausstätter og Nordahl, 2013) og at segregerte opplæringstilbud ikke har noe effekt på det sosiale og faglige læringsutbytte (Hattie, 2009, i Hausstätter og Nordahl, 2013). Dette kan tyde på at respondentene ikke har tilgang til ny forskningsbasert kunnskap, eller at spesialundervisning har andre funksjoner i skolen og dekker andre behov enn kun å hjelpe elevene (Hausstätter og Nordahl, 2013). Det siste virker å være tilfelle på R3 skole utfra vedkommendes uttalelser om at mange ønsker enkelte elever ut av klasserommet pga. enkelte elever er et uromoment i klassen. Spesialundervisning kan komme i konflikt med inkludering hvis spesialundervisning blir et middel for å ekskludere enkelte elever fra det ordinære klasserommet (Hausstätter, 2012); derimot spesialundervisning forstått som tilrettelegging innenfor rammen av det ordinære klasserommet ikke er i konflikt med inkludering (Haug, 2003). Det kan tenkes at R3 ser spesialundervisning som undervisning utenfor det ordinære klasserommet når vedkommende peker det som en utfordring i inkluderingsarbeid. R3 sier at spesialundervisning skal være for de få, og tilpasset opplæring er for de som sliter litt. R3 ser på tilpasset opplæring som noe som gjelder de som sliter, men tilpasset opplæring skal gjelde

alle elever og skal tilpasses både evner og forutsetninger men også de ulike måtene elevene lærer på (Hausstätter, 2012; Opplæringsloven 1998).

6.2.4 R4: ” At noen som har ulike diagnoser og type funksjonshemninger”

Ja det er klart at det er utfordringer. Jeg kan ha mange gode intensjoner. Jeg kan ha mange gode ønsker og legge til rette for, men , det er jo.. språklig barrierer. Noen har ulike diagnoser og type funksjonshemninger, og en kan forstå og ta med så mye som en vil, men det er ikke alle som har samme behovene heller. Jeg tenker mange ganger, de er snille med hverandre, og sånt, men er de egentlig en del av det inkluderte miljø? det er liksom det.

Slik R4 uttaler seg virker det som om R4 oppfatter inkludering i skolen som noe som er vanskelig å få til (Ainscow og Miles, 2008; Haug, 2014; Skogdal, 2014). Det er lite tvil om at R4 ønsker alle elevenes inkludering i skolemiljøet, men i R4s ord kan det tydes en oppgitthet, og muligens samtidig et slags aksept om at inkludering kan ikke oppnås for alle. R4 sier at utfordringene knyttet til arbeid med inkludering i skolen er språklige barrierer og ulike typer elever med ulike typer diagnoser. R4 legger fokus på enkelte elever, noe som er i konflikt med det brede perspektivet på inkludering (Ainscow og Miles, 2008; Haug, 2014; Florian og Spratt, 2012; Hart et al., 2004, Hayes et al., 2006). Utforming av skolens praksis i møte med disse elevene sier R4 ingenting om. Det er disse praksiser og tilnærminger som burde få fokus for å utvikle den inkluderende skole for alle (Ainscow og Miles, 2008; Haug, 2014; Ohna, 2003, i Skogdal, 2014; Florian og Spratt, 2012). I den inkluderende skole er det ikke mangfoldets ulikheter eller utfordringer som skaper barrierer for inkludering i skolen, men måten skolen forholder seg til disse på.

6.2.5 R5: ” Kultur”

For eksempel dette som jeg nevnte i forhold til kultur. Der kan du møte noen utfordringer. Jeg vet ikke om det er så mye utfordringer, litt holdninger kanskje. Det er klart at det er en del som tenker at det er ikke alle som skulle vært her. Det har

vært uttalt tidligere vet jeg, sånn det kan hende at det er en utfordring. Ellers så...Jeg tror ikke det er så veldig mange utfordringer.

I arbeid med å utvikle en inkluderende skole ser R5 kulturforskjeller som en utfordring. R5 peker også på holdninger blant personale som en utfordring i mindre grad og sier avslutningsvis at det ikke er så veldig mange utfordringer knyttet til arbeid med inkludering i skolen. R5 legger fokus på enkelte elever for å forklare utfordringene skolen møter i forbindelse med inkludering. Dette er betenkelig når en skal skape en inkluderende skole for alle elever. Etter min mening ligger utfordringen her også i skolens måte å møte elevens ulikheter på, og ikke i enkelte elevers personlige utfordringer.

R5 nevner også holdninger i mindre grad, sånn sett kan tradisjoner og skolekultur kan spille en rolle i R5 forståelse av dette. Vedkommende ser ikke de store utfordringene i arbeid med inkluderende skole, kan dette være slik fordi R5 har en fragmentert forståelse av inkludering og mangfold i skolen?

6.2.6 Oppsummering- Hva er det som vanskeliggjør arbeidet med inkludering?

Utfordringer i arbeid med inkludering

Rektorene trekker frem ulike utfordringer i arbeid med inkludering i skolen. R1 trekker frem organisering og ressursbruk i klasserommet til utfordringer knyttet med dette arbeidet. Både R2 og R3 trekker holdninger blant lærere, skolens tradisjoner og kultur som sentrale utfordringer i arbeid med inkludering. R5 trekker dette frem i mindre grad. R4 og R5 peker på enkelte elevers ulikheter som utfordringer knyttet til arbeid med inkludering i skolen.

Bare R3 trekker spesialundervisning og tilpasset opplæring som utfordringer i skolen i forbindelse med inkludering. Dette kan sees i sammenheng med Haugs (2014) syn på utfordringer knyttet til arbeid med inkludering i skolen. Premissene som Haug (2014) legger til grunn for å oppnå inkludering i skolen (2014) kan også sees som utfordringer i arbeid med å utvikle en inkluderende skole. Felleskapsutfordringer knytter Haug (2014) til det høye omfang av spesialundervisning utenfor det ordinære klasserommet. Ifølge Haug (2003) kan det høye omfang av spesialundervisning si noe om kvaliteten på den ordinære undervisning, god undervisning vil redusere behovet for spesialundervisning og dårlig allmennundervisning øke behov for spesialundervisning. Ingen av rektorene knytter inkludering med kvaliteten av den ordinære undervisning. Videre trekker Haug (2014) som

deltakelsesutfordring å finne arbeidsformer som gir muligheter for deltagelse og læring for alle elever. Utfordringer knyttet til medvirkning er ifølge Haug (2014) å balansere hensynet til den enkelte med hensynet til fellesskapet (også påpekt av Dyste, 2007 i Dalen, 2013; Markussen et al., 2007), og utfordring knyttet til utbytte handler om orientering og kompetanse om forskning som viser hva som gir resultater i skolen (Haug, 2014). Respondentene har ikke en felles kollektiv forståelse på utfordringene i arbeid med å arbeide med inkludering i skolen. Dette kan tyde på respondentenes ulike forståelse av begrepet inkludering i skolen. Ut fra svarene kan det tenkes at de fem rektorene har manglende kunnskap om hva som skal til for å utvikle en inkluderende skole, og det kan ha sammenheng med rektorenes forståelsen av begrepet.

Når noen lærere ikke vil ha enkelte elever i klasserommet kan dette være tegn på et udekket behov for å jobbe med lærernes holdninger og verdier, med fokus på inkludering og ekskluderingsprosesser. Det kan også tenkes at enkelte lærere opplever manglende kompetanse for mangfoldet og blir usikre i møte med mangfoldet som klasserommet representerer. Når skolen ikke takler enkelte elever kan man hevde at skolen ikke takler dets mangfold.

7. Forskningsspørsmål 3: Fremstilling og drøfting av funn

I hvilken grad finner vi likheter og forskjeller i arbeidet med inkludering mellom skolene og mellom skolene og casen i Sverige?

I dette kapitlet presenterer jeg empiri knyttet til det tredje og siste forskningsspørsmålet. For å besvare forskningsspørsmålet drøftes empirien knyttet til det tredje spørsmålet med forskning til Persson og Persson (2012). Unntaksvis trekkes også inn andre teoretikere i drøftingen av empirien, hvor jeg anser dette som relevant. Det tredje forskningsspørsmålet handler om likheter og forskjeller i arbeidet med inkludering mellom skolene som deltar i min studie og mellom disse skolene og en skolecase Persson og Persson (2012) forsket på i Sverige. Sammenligning mellom skolene som har deltatt i min studie og den svenske casen kan gi ytterligere informasjon om hvordan rektorene oppfatter inkludering i skolesammenheng.

Det interessante med Persson og Perssons (2012) case er at denne svenske skolen klarte å øke måloppnåelse for samtlige elever bygget på det brede inkluderingsprinsippet. Denne skolen klarte å ”knekke” koden i det paradokset og dilemma som ligger i at skolen skal tilpasses den enkelte elev sosialt, faglig og kulturelt- dvs. inkludere alle elever i skolen, og samtidig jobbe mot nasjonale fastsatte felles kompetansemål (Harkestad Olsen, 2013). Den svenske casen forståelse av inkludering samstemmer med det brede perspektiv på inkludering. Persson og Persson (2012) identifiserte ulike faktorer som kan være av betydning for denne svenske casen suksess med måloppnåelse og inkludering. Disse faktorene ble presentert i kapitlet 3.2, og skal nå brukes som overskrifter i denne kapittel og drøftes mot mine funn.

Jeg vil presisere at denne svenske casen som jeg trekker inn i min oppgave handler om en enkelt skole i Sverige og må ikke tolkes slik at denne casen er representativ for skolen i Sverige generelt. Jeg bruker ofte i dette kapitlet ”den svenske skolen” når jeg angir denne casen, og den må forstås som den ene skolen Persson og Perssons (2012) forskningen baserer seg på og ikke samtlige skoler i Sverige.

7.1 Forskningsbasert kollektiv arbeidsmåte

Persson og Persson (2012) trekker frem den svenske skolens bestemthet for å bygge pedagogisk forskningsbasert kunnskap som grunnlag for arbeidet med måloppnåelse og inkludering i skolen. Denne kunnskapen ble gjort tilgjengelig for hele skolen. Jeg stilte samtlige respondenter i denne oppgaven spørsmål om deres skole hadde lett tilgjengelig forskningsbasert kunnskap om inkludering og læring i skolen, på denne måte kan man danne seg et bilde om disse skolene arbeidet ut fra forskningsbasert kunnskap.

Rektorene svarte følgende:

R1: *"Det ligger jo på Udir, der kan de fritt gå inn".*

Det finnes faglitteratur. Jeg får noen fagartikler og så sender jeg det videre, ellers så ligger det jo på Udir, der kan de fritt gå inn".

R2 sier følgende: *"Du må lete på nettet og du må være interessert".*

Det finns jo på nettet. Det er jo ikke mer forskning av ting som kommer andre plasser fra. Vi har en kommunalsjef som er veldig flink i forhold til skoleutvikling, og som jobber med det på departementnivå. Vedkommende er jo veileder for andre kommuner, og har vært med å bidra til at jeg får mer kunnskap om skolen som sådan. Vedkommende er flink til å sende lenker og gjør meg interessert, og da sender jeg det videre til mine lærere her, men utover det, så kommer det svært lite av seg selv. Du må lete på nettet og du må være interessert, og vi må jo diskutere i felleskap hva forskningen sier. Tradisjonelt har vi nok ikke diskutert så mye i hverdagen, da blir det på en måte hverdagen som tar deg.

R3 sier: *"Jeg må nok si at jeg kunne gjort mer av det".*

Ja, jeg prioritere disse fagkurser, og når det kommer ny kunnskap som gå på læring og inkludering, så pleier jeg å ta det opp og drøfte det med dem, men jeg må nok si at

jeg kunne gjort mer av det, det er liksom at dagen griper deg, ja...det er det.....det må jeg bare erkjenne.

R4 sier: *"Det er litt av en utfordring å ha tid".*

Tja, når du sier læring, også.. vi prøver når vi har fokus på utviklingsområder, så prøver vi å skaffe oss kunnskap og baserer det med de valgene vi gjør på kunnskap.. Samtidig så er det nok litt sånt.. at mye av hverdagen... mye av ansvaret for dette ligger hos læreren og det er nok mye prisgitt hvor mye læreren går inn i en del ting, og noen ser jeg er veldig bevisste på akkurat det. Andre er nok mer opptatt i nuet, eleven, klassen, her og nå, og tenker gjerne ikke så mye på akkurat de tingene. Det er jo offentlig, utgitt forskning som sånn sett i form at tidsskrifter som vi får og vi kjøper inn noe litteratur og sånt, det er litt av en utfordring å ha den tid som skal til for å gå inn og for å gjøre vurderinger av hva vi kan og hva dette betyr for oss. Sånn sett er det mye en kan ha tilgjengelighet til, men utfordringene er heller hva det betyr for meg og hva betyr det for vår skole, og hvilken vei skal vi da gå?

R5 sier følgende: *" Hvis de vil så kan de jo det".*

Jeg leste en artikkel i Utdanning i vinter, tror jeg, og da stod noe akkurat der om forskningsbasert, og litt pussig at man ikke kjenner til forskningsbasert kunnskap og bare fortsetter som man alltid har gjort. På en måte neglisjerer vi det som nyere forskning kommer frem til. Vi kan ikke si at vi har et bibliotek, men det er klart at det finnes hvis man vil leite etter det.

Svarene til R1, R2 og R5 gir fra seg ansvaret om å gjøre tilgjengelig forskningsbasert kunnskap til lærere. Ut fra deres svar er det opp til hver enkelt lærer og deres interesser å finne det som finnes av forskningsbasert kunnskap om læring og inkludering i skolesammenheng. R1 og R2 hevder også at de videresender faglitteratur som de får fra andre til sine lærere. Respondentene gir fra seg ansvaret når det gjelder dette, spesielt når det er skolens oppgave å bygge praksis på forskningsbasert kunnskap (Mld. St. 31 (2007-2008)).

Selv om rektorer kan delegere ledelse og oppgaver knyttet til dette, kan ansvaret ikke delegeres bort (Udir, 2015). R4 sier at skolen kan skaffe seg kunnskap når skolen har behov for dette i forbindelse med utviklingsfokus på ulike områder. Vedkommende gir også en del av ansvaret til lærere for å skaffe seg forskningsbasert kunnskap, og sier at noen er flinke til dette – andre ikke. R4 hevder at det finnes mye tilgjengelig kunnskap, men at utfordringen ligger i skolens forståelse av og betydningen av den for skolens del. R3 sier at skolen har tilgjengelig forskningsbasert kunnskap og trekker fagkurs, hvorvidt disse kursene er forskningsbaserte sier ikke R3 noe om, men jeg antar at R3 forutsetter at de er det. R4 sier avslutningsvis på dette spørsmål at vedkommende kunne ha gjort mer av det, men at tiden strekker ikke til. R5 påpeker skolens tradisjon om å ikke benytte seg av dette.

Haug (2014) sier at den forskningsbaserte kunnskapen som skoleledere og lærer behøver er ikke lett tilgjengelig. Det som skolen har kunnskap om, er ikke skolen i stand til å iverksette pga. manglende kompetanse på implementering og innovasjonsprosesser. Ut fra sitatene ovenfor kan det sies at disse fem rektorene og deres ansatte ikke har lett tilgjengelig, forskningsbasert kunnskap om inkludering og læring. Det er ikke noen betydelig forskjell i synet på ansvaret for dette mellom de fem rektorene. Forskjellen er tydelig mellom disse fem skolene og den svenske casen, som i motsetning til sine norske kollegaer hadde tilgang på forskningsbasert kunnskap, utarbeidet av grunnskolesjefen i samarbeid med sopesialpedagoger.

Denne kunnskap ble gjennomgått og sammenfattet, og gjort tilgjengelig i skolen. Denne forskningsbaserte kunnskap var grunnlag for pedagogiske diskusjoner i kollegiet som et ledd i å skape skolens pedagogiske kunnskapsbase. På grunn av dette har den svenske skolen skaffet seg verdifull kunnskap, som kan sies å være avgjørende for å oppnå inkludering og måloppnåelse for alle elever (Persson og Persson, 2012). Kunnskapen om inkludering og måloppnåelse som denne svenske skolen har bygget opp og innehar, antar jeg er noe respondentenes skoler ikke har.

7.2 Segregerte opplæringstilbud ble lagt ned

En annen viktig faktor i arbeid mot inkludering og måloppnåelse i casen i denne svenske skolen er nedlegging av spesialundervisning i segregerte undervisningsformer. Dette kom som initiativ fra spesialpedagogene om en bekymring om for høyt omfang av segregert

spesialundervising på deres skole (Persson og Persson, 2012). Selv om flere respondenter i denne oppgaven snakker om et ønske om at alle elever skal delta i det ordinære klasserommet, er ikke spesialundervisning adskilt fra felleskapet lagt ned. I utgangspunkt er det ikke noe som skulle tilsi at spesialundervisning ikke kan skje innenfor det ordinære klasserommet. Avhengig av fortolkninger på inkludering, lokalt på skolene og kommunene, kan Kunnskapsløftet indirekte anvendes for å legitimere ulike segregerte opplæringstilbud (Hausstätter og Nordahl 2009). Dette kan være en av forklaringer på hvorfor noen av respondentene ikke ser problematikken i segregerte opplæringstilbud i skolen, og anser dette for å være *for* elevens beste. Likevel syntes R1, R2 og R4 at det ikke var tilfredsstillende at så mange elever fikk spesialundervisning i segregerte former.

7.3 Dobbelbemanning i matematikk, svensk og engelsk.

Dobbelbemanning i basisfagene var en annen viktig faktor Persson og Persson (2012) fant i den svenske casen. Jeg spurte samtlige respondenter om skolen deres benyttet seg av dobbelbemanning i matematikk, norsk og engelsk. De svarte følgende på dette:

R1: ”Vi kjører to lærer system i norsk engelsk og matt, alle timene”.

Det er jo det, vi kjører to lærer system i norsk engelsk og matt, alle timene. Det er 11 timer på 8., 10 på 9. og 12 på 10. Klasse. Noen elever eier den rettigheten, det er en ressurs som er tilknyttet enkelte elever, men da tenker vi at vi i utgangspunktet kan ha disse elevene, hvis jeg kan kalle de rettighets elever, mer inn i klassen enn i utgangspunktet. For da er den ene læreren i de fagene knyttet opp til tilrettelegging av denne eleven, men så er det jo elever som trenger, eller har større behov: det er noen som blir trøtte av støy, det er for mye som skjer i klasserommet, og da tilpasser vi deres situasjon og det de har rett på gjerne i mindre gruppe.

R2: ”Det er ønskelig at dette kunne organiseres slik på hele skolen”.

Det er føringer fra skolesjefen på at 1. og 2. trinn skal ha dobbelbemaning i basisfagene, men det er ønskelig at dette kunne organiseres slik på hele skolen. Det

handler litt om organisering og tilgjengelighet på ressurser på trinnet. Det kan være en lærer og en assistent, det trenger ikke å være to lærere.

R3: *"Det har vi avhengig av elevtallet på gruppene".*

R4 : *"Ikke fullt, på de yngste, vi har det på 1. og 2. trinn".*

Ikke fullt, på de yngste, vi har det på 1. og 2 trinn, i mindre grad i 3. og 4. trinn og enda i mindre grad i 5.,6., og 7. trinn . Vi jobber med enkelbemanning, og i enkelte matematikktimer på de høyeste trinn har de dobbelbemanning.

R5 sier at: *"Tanken er å dele klasse i to".*

8. trinn har det, det er en prinsipp vi innførte i fjor. Så vi er halvveis. Det er en del elever som trenger tettere lærerdekning, og da sikrer vi det i klassen. Tanken er å dele klasse i to, fordelt på to lærere. Noen elever klarer seg bedre slik.

Samtlige respondenter forteller om dobbelbemanning i fagene matematikk, norsk og engelsk i ulike omfang og organisert ulikt. I R1s skole organiseres dobbelbemaning av reorganisering av spesialundervisningen for enkelte elever. R1 prøver å få til dobbelbemaning i basisfagene, men at det kan bli avvirket i enkelte timer hvis/når enkelte elever "har behov" for å undervises i mindre grupper eller alene. R1 kobler spesialundervisning til rettigheter. Sånn sett kan det sies at dobbelbemaning ved R1s skole avhenger av enkelte elever rett til spesialundervisnings. Samtlige respondenters skoler har dobbelbemaning i ulik omfang i basisfagene, likevel er de ikke sammenlignbare med den svenske casen hvor dobbelbemaning i basisfagene virker å være strukturert og planlagt som følge av nedleggelse av segregerte opplæringstilbud i skolen.

7.4 Autoritativ klasseledelse

Autoritativ klasseledelse er en type klasseledelse som kjennetegnes av struktur og kontroll, og samtidig av varme og støtte. Autoritativ klasseledelse må ikke forveksles med autoritær klasseledelse, som innebærer rigide strukturer og kontroll uten varme eller støtte (Persson og Persson, 2012). Jeg spurte respondentene om skolens kjennskap til autoritativ klasseledelse og om det var den type ledelse som ble utøvd på deres skole. De svarte følgende:

R1 sier følgende: ”Mitt inntrykk er at de fleste er ikke det”.

Jeg tror nok de vet forskjellen på det, men jeg er ikke så mye inne i klasserommene når lærerne underviser. Vi har vært på en runde i forhold til ungdomstrinn i utvikling - vi har hatt skolevandring. Det skulle vi ha gjort veldig mye oftere, men mitt inntrykk er at de fleste ikke er autoritative. Det er noen få som på en måte enda henger litt igjen selv om vi har snakket om det.

R2 sier følgende: ”Vi har jo snakket med dette med tydelig ledelse”.

Ja, jeg tror nok mange vet det og vi har jo snakket om dette med tydelig ledelse. Lærerne her var veldig tydelig til meg at de ville ha tydelig rektor når jeg begynte. Det betyr jo at de vet hva tydelig ledelse er. Tydelig ledelse i klasserommet blir det samme, og vi har snakket mye om standarder som skal gjøre at du er tydelig og sånn. Men det er klart at det er noen lærere som strever med å være en leder i klasserommet fordi at de strever med det som person. En del vil da få utfordringer i klasserom pga. det, men jeg tror nok at veldig mange er gode på det.

R3: ”Tydelig klasseledelse”.

Vi har sagt at tydelig klasseledelse.. det ligger jo i kriteriene til tydelig klasseledelse. I det ligger det ”autoritativ” klasseledelse, men begrepet.. det tror ikke jeg de kjenner.

R4: ” Vær sjefen på den ene siden samtidig som man har et stort varmt hjerte og viser god omsorg”.

Sånn sett vet jeg ikke om folk har et veldig bevist forhold til begrepet autoritativ klasseledelse, men innholdet i det, tror jeg lærerne har ganske stort forhold til. Det å ha tydelige forventninger, tydelige rammer, det å være en leder i klasserommet, med struktur og klare forventninger, og god omsorgsevner og bryr seg om eleven på den andre sia. Det er noe vi har snakket mye om, at det er viktig verdier, viktige egenskaper når man skal være i en klasse, den relasjon til eleven tror jeg det er , er nesten alfa og omega, så det til å ha en relasjon, hvis du ikke får en god relasjon, så stenger det mye for læring, faktisk talt. Men jeg tror ikke det er så mange som nødvendigvis hadde visst hva som lå i det begrepet, hva kalte du det for?

R5: ” Jeg kan ikke svare på det”.

Jeg vet at vi hadde om det i klasseledelse og jeg husker hun dama som hadde foredraget. Det jeg husker fra det var at det var veldig kjedelig, så husker jeg ikke mer av det. Ja, jeg vet vi hadde om det, men det var sånn sett en dårlig foredragsholder tror jeg vi kan si. Hvis jeg graver i papirene mine, har jeg sikker nok notatene, så jeg kan ikke svare på det.

Det virker som om samtlige respondenter kobler autoritativ ledelse til å være en tydelig leder. Å være en tydelig leder er ikke nødvendigvis å være en autoritativ klasseleder. R4 har en klar forståelse av det å være autoritativ klasseleder, der kontroll og varme er sentrale elementer i dette. Det forundrer meg at respondentene ikke har kjennskap til selve begrepet ”autoritativ klasseledelse”. Dette kan tyde på at forskningsbasert kunnskap ikke er høyt prioritert i kommunen. R2 kobler klasseledelse med personligheten til de enkelte lærere. Det er slik at klasseledelse kan læres/forbedres ved kompetanseheving (Haug, 2014). Jeg er høyst usikker på om samtlige skolene kan sies å ha autoritative lærere når 4 av respondentene ikke knytter varme og støtte til tydelighet. Svaret til R5 stiller jeg meg meget kritisk til. Vedkommende husker at de har hatt om denne type ledelse på kurs, men foredragsholder var så kjedelig, at det er det eneste vedkommende husker, at det var kjedelig.

7.5 Ulikhetene blant elevene sees som en ressurs

Å se ulikhetene blant elevene som en ressurs står sentralt i det brede perspektivet på inkludering (Ainscow og Miles, 2008), og er en viktig faktor i den svenske casen . Når jeg spurte respondentene om hvordan skolen oppfatter ulikhetene blant elevene, svarte vedkommende følgende:

R1: ”Jeg tror at vi har en ganske samla oppfatning om at de har en rett på tilrettelagt undervisning”.

Jeg tror at vi har en ganske samla oppfatning om at de har en rett på tilrettelagt undervisning og de skal måles på lik linje med de andre. Det er en rettighet lærerne er nødt til å utføre, det er en plikt de har i forhold til de elevene.

R2: ”Jeg tror at vi er ganske gode på det, og ser forskjellene”.

Jo, jeg tror at vi er ganske gode på det, og ser forskjellene, at vi er veldig forskjellige. Men jeg ser at lærerne er forskjellige i måten de tilnærme seg de forskjellige elevene på. Jeg tenker enkelte ganger, hvis den eleven hadde gått i den klassen så kanskje den eleven hadde fått det sånn, ja, fordi det handler om relasjonene mellom voksne og barna og da. Vi har elever med fysisk og psykisk handikapp og vi har minoritetsspråklige elever her, det gjør at vi er et mangfoldig samfunn og jeg tror at de voksne er gode til å ta det og inkludere.

R3: ”Jeg synes det er viktig med mangfold”.

Ulikhetene avspeiler samfunnet på en måte og skole er jo en felles arena og det kommer alle kategoriene av mennesker med sine ulike forutsetninger. Jeg synes det er viktig med mangfold, det hadde vært kjedelig hvis alle kunne det samme og var like god. Mangfoldet gir utfordringer og det er viktig at det læres toleranse.

R4: "En ressurs" og "en berikelse".

Ja, de er jo en del av det fargerike felleskapet som jeg ser på som en styrke, som en ressurs, som en berikelse, som vi kan gjøre oss nytte av....

R5 sier: "Det går til en viss punkt".

Ettersom jeg oppfatter og hører er de akseptert, men vi har hatt lærere som har hatt oppfatningen om at "de ikke skulle ha vært her". Det å være integrert og inkludert og alt det der, det går til en viss punkt. På barneskolen når forskjellene ikke er så store går det, men spriket blir bare større og større etter hvert som de blir eldre. De blir mer og mer aleine, og så det går en grense for hva du kan pålegge medelever, men det virker som at elevene med særskilt behov for tilrettelegging selv opplever at de er en del av felleskapet. De blir jo på en måte tatt vare på i klasserommet, men i fritiden og sånt, så har de gjerne ikke noe samkvem med de andre elevene.. vi kan ikke pålegge det.

Respondentene har svart ulik på dette spørsmålet. Det kan tenkes at respondentene og deres skole har ulike oppfatninger av elevenes ulikheter. R1 knytter ulikhetene blant elever til enkelte elevers rettigheter og til lærerens plikt å forholde seg til det. R2 bekrefter at skolen ser ulikhetene, og påpeker at ulike lærere nærme seg elever på ulike måter. R2 trekker relasjon mellom voksen og barn i dette. R2 svarer ikke på det jeg spør om. R3 snakker om at mangfold speiler samfunnet og at R3s oppfatning er at mangfold er viktig og et kilde til læring. Ut fra dette kan sies at vedkommende ser ulikheten som en ressurs, som noe naturlig i samfunnet. R4 ser ulikheter som en ressurs og styrke, i likhet med den svenske skolen og det brede perspektivet på inkludering. R5 ser på elevenes ulikheter ikke som en ressurs eller styrke, men som en utfordring; vedkommende trekker medelevers toleransegrense i forbindelse med dette. Det viktig å merke seg at svarene til R1, R2, R3 og R4 står i kontrast med deres uttalelser i kapittel 6.2, hvor disse respondentene tyder at enkelte elevenes ulikheter er en utfordring i arbeidet med den inkluderende skole. Sånn sett kan det sies respondentene uttaler seg motstridende om deres og skolens syn på ulikheter blant elevene. Dette er ikke i tråd med den svenske skolens syn på ulikheter som et ressurs, og ikke heller med det brede perspektivet på inkludering.

7.6 Læringsfelleskap for kollegiet

Den svenske skolen i casen satte av tid til å diskutere forskning om inkludering og læring i forhold til egen skole. Disse diskusjonene ble ansett for å være viktige i forhold til målet med utviklingsarbeidet i skolen- måloppnåelse bygget på inkluderingsprinsippet. Sammenlikner vi den svenske casen med respondentenes skoler kan en si at den forskningsbaserte kunnskapen de svenske kollegaene gjorde tilgjengelig for sin skole, ikke er blitt gjort tilgjengelig i de skolene hvor intervjuobjektene jobber på. Følgende er denne faktoren for læringsfelleskap basert på forskning ikke tilstede hos respondentenes skoler i motsetning til den svenske casen.

Tross dette spurte jeg respondentene om hvorvidt deres skole har faste diskusjoner i kollegiet om inkludering og læring. Samtlige respondenter utenom R3 sier at de har sporadiske diskusjoner om læring, men ikke så mye om inkludering. R3 svarer kort nei på dette spørsmål. Læringsfelleskaper er i det inkluderende perspektiver ansett for å være en viktig del med arbeid med inkludering. Uten å ha fokus på inkludering og uten å ha forskningsbasert kunnskap om det, vil det være vanskelig å kunne diskutere inkludering og læring på en kritisk og relevant måte som kunne ha vært med på å utvikle den inkluderende skole. Respondentenes skoler kan ikke sies å jobbe likt på dette område som den svenske casen.

7.7 Høye ambisjoner for alle elever om å lykkes

Å ha høye ambisjoner og forventinger til alle elevene er en viktig faktor i både den svenske skolen og i det brede perspektivet på inkludering. Om skolen har lave ambisjoner eller forventinger om enkelte elever vil dette kunne påvirke både læreren og elevene, og på den måten kunne hemme både læring og inkludering for enkelte elever (Hart et al., 2004; Hayes et al., 2006). Respondentene svarte følgende da jeg spurte om lærerne hadde høye ambisjoner for alle elever på deres skoler:

R1 sier følgende: *"Ja, det vil jeg si".*

R2 : ”De blir fort bekymra”.

Ja nesten fort høye, av og til så tenker jeg at alle kan ikke bli professorer i dette landet, fordi de er veldig der, at de blir fort bekymra. Lærerne tenker: ” jeg må få en utvikling”, og det er veldig bra, men av og til så kan de kanskje ha skuldrene litt for høyt oppe, kjenner jeg. De er ambisiøse på elevene sine vegner og det er jo bra, det er jo det. Men samtidig så vet vi jo at det er ulike evnenivå, ulike elever i klassen, og en må leve med forskjellene der og.

R3: ”Ja, det får jeg håpe”.

R4: ”Bruker veldig mye energi på å lufte de svake”.

Ja, om de har høye ambisjoner eller høye forventinger, det er sånn sett, et godt spørsmål. Jeg har i alle fall et inntrykk av at de legger vel så mye arbeid mange ganger, og bruker veldig mye energi på å lufte de svake, sånn at de skal komme opp til et godt funksjonsnivå...

R5: ” De er bekymret for elevene sine”.

Det er jo helt sikkert individuelt, men de har høye forventinger til elevene, og merker jo det på trafikken hit om de er bekymret for elever. Når elever i en vurdering for en treer, og de er bekymret for elevene sine..da har de veldig høye ambisjoner for elevene. Jeg tror de har det nok for spesialelever også, det er jo mange kategorier av dem da. Jeg har spesialelever som sånn sett som går på videregående, for meg er de også spesialelever og jeg har kjempehøye forventinger.

R1 svarer kort og konkret med at lærerne ved vedkommendes skole har høye ambisjoner for alle elever. R3 sier på sin side at vedkommende håper på det. R2 hevder at lærerne har høye forventinger og ambisjoner for alle elever og sier at lærerne bekymrer seg for elevene sine. Likevel sier vedkommende at det finnes ulike elever i klassen og at en må leve med

forskjellene der. Det kan tenkes at R2 sidestiller høye forventninger og ambisjoner for elevene med bekymring. R5 knytter også høye ambisjoner og forventninger til arbeid og bekymring fra lærerne. Det å bekymre seg for elevene betyr ikke nødvendigvis det at lærerne har høye ambisjoner for dem. Det kan tenkes at de har ambisjoner og at elevene ikke når dit en forventer, men å ha ambisjoner eller forventninger eller ikke det samme som å ha *høye* ambisjoner eller forventninger. Når R2 sier at det finnes ulike elever i klassen og at en må leve med forskjellene der også, stiller jeg meg spørrende om R2s syn på dette spørsmålet er med på å ekskludere enkelte elever. Slik jeg oppfatter den casen i denne svenske skolen, og fra det brede perspektivet på inkludering, bør skolen ha høye ambisjoner for alle elever, tilpasset deres evne og forutsetninger, men ute å sette enkelte elever i bås (Persson og Persson, 2012; Hart et al., 2004; Hayes et al., 2006). R4 sier at vedkommendes inntrykk er at lærerne legger mye arbeid i å hjelpe de svake elever, i tillegg knytter R4 høye ambisjoner med å ha fokus og arbeid for de svake, noe som jeg oppfatter som å ikke være sammenlignbar med høye ambisjoner og forventninger for alle elever. Ut fra uttalelsene presentert ovenfor oppfatter jeg det slik at respondentenes skoler ikke har høye ambisjoner for alle elever på lik linje med casen i den svenske skolen.

7.8 Elevene vet hva forventes av dem

På spørsmålet om det finnes kollektiv standard eller praksis i skolen som skal sikre at elevene vet hva det forventes av dem i klasserommet, svarer respondentene ulikt på det, mens noen trekker klasseregler og rutiner for oppførsel inn i dette, knytter R1 denne faktoren til forventninger om det faglige arbeidet hos elevene. R2 sier at de har ikke standarder på dette, mens R3 sier at skolen jobber med å få dette på plass.

7.9 Tiden brukes effektivt i timene

I casen i den svenske skolen har læreren fokus på å bruke timen effektivt, slik at timen ikke forkortes unødig pga. dobesøk, henting av bøker og saker, osv. (Persson og Persson 2012). På spørsmålet om skolen hadde standarder eller rutiner på dette svarte respondentene følgende:

R1: "Ja, jeg vil si det".

Ja, jeg vil si det vi har noen standarder. Det skal være forutsigbart på tavlen, plan for timen, målene for timen, osv. Det er hele veien fokus på det, og da vet de at de skal ha ti minutter med teori, og så blir det gruppeoppgave. Det er aktivitet hele veien og det er forutsigbart. Vi har et stykke å gå hos noen, men det er i alle fall det vi jobber med og jeg ser at de tar dette etter hvert som de blir vant til det.

R2 : "Om det blir gjort i praksis er det vanskelig for meg å svare på".

Vi har snakket om det og sagt at standard for timen skal være sånt, men om det blir gjort i praksis er det vanskelig for meg å svare på, rett og slett.

R3: "Det skal være en viss effektivitet, ja".

Ja det er jo slik det er er en del av felles rutiner. Elevene skal være raskt inne i klasserommet og skal komme kjapt i gang. Dessuten skal lærerne være klar når elevene er klare.

R4 : "Ja".

Vi har noen skrevne rutiner som går på at timen skal være i gang innen tre minutter etter at det har ringt. Før elevene går til friminutt skal de ha ryddet opp og lagt vekk det de holdt på med i timen før, og lagt frem det de skal begynne med i timen etterpå litt den type ting. Det er fokus å komme seg fort på plass og komme fort i gang med undervisning og med timen.

R5: "Ordensreglement og elevstandard i ett".

Ja, det blir på en måte ordensreglement og elevstandard i ett, fordi du skal ikke på toalett i timene du skal gjøre det i friminuttene.

Det virker som om samtlige respondenter har standarder eller rutiner som på ulike vis skal sikre at timen skal brukes fullt ut, uten unødige forstyrrelser. R1 snakker om struktur og forutsigbarhet i timen. R2 påpeker at det er vanskelig for vedkommende å vite om disse standardene/rutinene praktiseres i klasserommet mens R3 knytter til ulike rutiner. R4 fokuserer på raskt igangsetting av timen og henting av nødvendige bøker før timen begynner. R5 knytter dette mer mot ordensreglement og elevstandard. Selv om det er ikke mulig å få en uttømmende svar på dette spørsmålet, virker det som om respondentenes skoler kan sammenliknes med casen fra den svenske skolen når det gjelder effektiv bruk av timene i skolen.

7.10 Bruk av varierte arbeidsformer

I den svenske skolen er varierte arbeidsformer en av faktorene som ifølge forskerne var med på å skape en mer inkluderende skole med høy måloppnåelse (Persson og Persson, 2012). Varierte arbeidsformer i undervisning kan tenkes å være en måte å ivareta tilpasset opplæring på, og tilpasset opplæring er et sentralt virkemiddel i den inkluderende skole. Videre fremmer opplæringsloven og Kunnskapsløftet varierende arbeidsformer som noe skolen skal arbeide med. Rektorene jeg intervjuet sa følgende da jeg spurte om skolen deres brukte varierte arbeidsformer i undervisningen:

R1: "Vi vil vekk fra en time forelesning, hver eneste time de har".

Ja, det er jo som sagt fokusområdet, vi understreker også at de trenger ikke å springe ute hele veien ut i naturen absolutt alltid, bare det å variere en time mellom for eksempel forelesning, gruppearbeid, de rører fysisk på seg, de leter fram lærestoffet selv, de bruker andre metoder, i det hele tatt. Praktiske oppgaver som for eksempel måle et rom, det skal ikke så mye til for å variere undervisningen. Vi vil vekk fra en

time forelesning, hver eneste time de har. Det er klart dette må tilvennes over tid dette, men vi er i gang.

R2: *"Det er jo en del av tilpasset opplæring".*

Ja, det skal jo egentlig det. Det er jo en del av tilpasset opplæring, er jo dette med at en skal ha ulike metoder og gjør forskjellige aktiviteter i timen, og det ligger jo nedfelt i opplæringsloven. I opplæringsloven står det at en skal ha tilpasset opplæring, og det betyr at du skal ha ulike metoder, så det ligger jo der.

R3: *"Det er mye mindre av".*

Ja, det synes jeg vel ja, men det er klart at det er... etter disse her nasjonale prøvene, og alt dette her...er det blitt litt mer tradisjonelt som det var tidligere, ja mindre variasjon. Tidligere var det slik at en skulle ha så og så mye gruppearbeid, det er mye mindre av det nå. Det er mye mindre lek, ser jeg, spesielt på de laveste trinnene. Det synes jeg er synd, for jeg tror at ungene lærer mye gjennom lek, både faglig og sosialt..og så er det viktig i forhold til inkludering.

R4 : *"Det vi har brukt minst tid på, som vi gjerne ønske å bruke litt mer tid på".*

Ja..vi har akkurat holdt på med å lage en plan for tidlig innsats og tilpasset opplæring, der vi nok har sett litt på ressursbruk og ulike type lekseplaner. Vi ønsker å bruke litt mer tid og å ha fokus på mer variert undervisning. Mange går i det samme mønsteret og gjør det på sin måte, om og om igjen. Vi har tenkt å ha litt mer fokus, diskusjoner og bevisstgjøring rundt det med ulike arbeidsmåter.

R5: ”Det er jo en av de tingene vi holder på med i klasseledelse”.

Det er en av de tingene vi holder på med i klasseledelse. At det er praktisk, variert og relevant, sånn at det er noe vi har jobbet med i halv annet år, uten at vi , på en måte, har laget en rutine eller man har laget en standard eller, så har vi fokus på det hele veien.

Både R1 og R2 sier at skolen deres bruker varierte arbeidsformer, mens R1 sier at de har fremdeles en vei å gå, trekker R2 opplæringsloven og tilpasset opplæring inn i dette. R3 svarer mer tvetydig, vedkommende sier ja, men så trekker R3 nasjonale prøver som syndebukk får at det er mindre variasjon i undervisning enn vedkommende hadde ønsket. R4 sier at skolen har tenkt å ha mer fokus og bevisstgjøring rundt dette etter å ha jobbet med en plan om tidlig innsats og tilpasset opplæring. R5 trekker frem klasseledelse inn i dette, noe som kan sies å være noe helt annet enn varierende arbeidsformer i klasserommet. Likeledes sier vedkommende at skolen har fokus på dette. Etter min oppfatning ser respondentene viktigheten av varierte arbeidsformer i forhold til tilpasset opplæring. Det virker som om respondentenes skoler sammenliknet med den svenske casen, ikke har varierte arbeidsformer implementert på samme måte som den svenske skolen.

7.11 Tydelig kobling mellom undervisning og mål

Persson og Persson (2012) fant ut at tydelig kobling mellom undervisning og mål var en annen faktor som gjorde denne svenske skolens utviklingsarbeid med måloppnåelse og inkludering til en suksess. Jeg spurte samtlige respondenter om skolen deres hadde en tydelig kobling i form av en praksis eller standard mellom undervisning og mål, de svarte følgende:

R1 sier: ”Ja, det er fokus på det”.

R2: "Det er blitt mye bedre".

Det er blitt mye bedre etter vi hadde besøk fra fylkesmannen, da ble det sagt tydelig at mål for timen, mål for uken og mål for faget var viktig å få fram. Dette var litt utydelig på vår skole.

R3: "Det er det, også....".

Det ideelle er at de skriver opp målet på tavla, ikke sant? Dette er ikke lærerne så gode på her, men det står på lekseplanen og ukeplan. De går gjennom målet for denne uka her, dette skal vi jobbe med denne uka, slik at da de knyttet undervisning til målet. I tillegg har de ukeprøvene som på en måte skal sjekke opp disse målene.

R4: "Har vært mye flinkere på i de senere årene".

Ja, jeg mener vi har blitt mye flinkere på dette i de senere årene. Nå er det ganske gode rutiner i forhold til det å ha sanne målsjekker eller ukeprøver, der en på ukeplanen har satt nokså tydelig mål for denne uka i ulike fag, de blir målt når uka er slutt.

R5: "Vi har jo hatt fokus på det".

Det skal i den gode timen..og hvordan blir det til: det med mål, for timen, for perioden og så er det lengre, og så undervisning og læringsmålene å henge med det, og sånt, og kjennetegn på måloppnåelse, og.. jeg vet ikke om det er forskjell på barnetrinnet og ungdomstrinnet, men vi har jo hatt fokus på det.

R1 svarer bekreftende på spørsmålet om det er tydelig kobling mellom undervisning og mål.

R2 og R4 sier begge at skolen deres er blitt flinkere på dette i det siste. Dette kan tyde på at begge skolene har ytterligere forbedringspotensialet på dette område. Det virker som om R4 knytter dette til ukeprøver. R3 kan sies å svare litt tvetydig på dette, vedkommende svarer ja

på dette og viser til gjennomgåing av lekse og ukeplan på dette område. R5 svarer bekreftende og sier at skolen har fokus på kobling mellom undervisning og mål. Vedkommende snakker om den gode timen og knytter spørsmålet til dette.

Samtlige respondenter sier at deres skoler har kobling mellom undervisning og mål, hvor tydelig denne koblingen er, er det vanskelig å uttale seg om utfra respondentenes svar.

Sammenlignet med den svenske casen, kan det virke som om respondentens skoler ikke er helt i mål med å ha *tydelig* kobling mellom undervisning og mål implementert i deres rutiner.

Den svenske casen fokuserer på dette som følge av diskusjoner basert på nylig forskningsbasert kunnskap om læring og inkludering. Når denne forskningen ikke er så tilgjengelig hos respondentenes skoler kan det ha noe å si om bevisstheten og praksisen rundt dette spørsmålet.

7.12 Liknende tankestil mellom lærere og elever

På casen fra denne svenske skolen førte relasjonsbygging og hyppige dialoger med elevene om deres læreprosesser til at lærere og elever utviklet en liknende måte å tenke skole på, som viktig og meningsfull. Denne måten å tenke på er en av faktorene Persson og Persson (2012) trekker frem som viktig i denne skolens utviklingsarbeid. Det er nærliggende å tro at denne relasjonsbyggingen og dialogen med elevene har vært avgjørende for at denne ”liknende tankesett” ble til. Jeg spurte respondentene om lærerne og elever tenker likt når det gjelder skole, dette vil muligens også fortelle noe om relasjonsbyggingen mellom lærer og elev, og dialoger om læring på respondentenes skoler.

R1: ”Jeg tror det avhenger veldig av foreldrene”.

R2: ” Jeg tenker mange ganger på hvordan vi lærere og voksne skal gjør elevene beviste på det”.

Nei, det gjorde ikke jeg som elev i hvert fall, jeg var ikke bevisst på at læring og skole var viktig, og jeg tenker mange ganger på hvordan skal vi lærere og voksne gjør elevene bevisste på det.

R3: ”Nei, det tror ikke jeg”.

R4: ”Jaaaa..., jeg har egentlig lyst til å si ja”.

Om lærere og elever tenker likt.. jaaaa..., jeg har egentlig lyst til å si ja. I alle fall for mange sin del. Det er klart at alle elevene tenker ikke likt, men hovedtyngden at elevene har et syn at det som skjer på skolen er viktig og bra.

R5: ”Vi tenker nok det, men vi tenker forskjellige likevel”.

Også, vi tenker nok det, men vi tenker forskjellige likevel. Jeg vet ikke hvor bevisst elevene er for vi har ikke diskuterte det, men jeg tror nok at de har noe iboende i seg som sier at skolen er viktig.

R1 knytter dette tankesettet til foresatte og deres innflytelse på elevene. R2 og R3 svarer tydelig nei på dette spørsmålet, likevel undres R2 hvordan lærere og voksne kan få dette til. Det kan tenkes at R2 ser for seg at ansvaret for at dette skal ligge også i skolen. R4 sier ja på dette for flertallet av elever. R5 svarer verken ja eller nei, det R5 derimot sier er at dette er ikke blitt diskutert og trekker elevens ”iboende” som forklaring for at elevene tenker på skolen som viktig. Da R1 og R3 svarer lite konkret kan det tyde på at dette ikke er blitt diskutert i skolen og ikke har vært et mål å arbeide mot. Derfor, sammenlignet med den svenske casen, ser jeg ikke at respondentenes lærere og elever tenker liknende om skole og deres viktighet. Når elevene og lærerne ikke har denne liknende måte å tenke skole på, kan det tenkes at relasjonsbyggingen og dialogen om elevenes læringsprosesser som skal kunne utvikle denne tankestil i skolen, ikke er tilstede i noen respondentenes skoler.

7.13 Leksehjelp 2 ganger i uken utført av lærere

Casen fra Sverige gir frivillig leksehjelp til alle elever som ønsker det 2 ganger i uken, og den gis av lærere. På spørsmålet om skolen respondentens skoler hadde leksehjelp, fikk jeg disse svarene:

R1: *"Nei, det har vi ikke".*

Nei, det har vi ikke. Vi har hatt leksehjelp i perioder, og da har det vært tiltak som er satt innfor enkelt elever eller på bakgrunn av noen elever, men det er sjelden de elever som eier den ressursen, som burde vært der, er der.

R2: *"To ganger i uken for 2. til 4. trinn".*

R3 sier: *"Vi har leksehjelp i år for 3., 4. og 5. "*

R4: *"Vi har leksehjelp".*

Vi har leksehjelp for 1.2.3. og 4. Klasse. Vi har også egen leksehjelp og eldre elever med innvandrerbakgrunn, flyktningbakgrunn eller der foreldre har begrensede språklige muligheter i forhold til å hjelpe med lekser".

R5 sier: *"Vi har ikke leksehjelp".*

R1 og R5 sier at skolen deres ikke har leksehjelp. R1 sier at de hadde det tidligere, men at elevene som trengte dette ikke benyttet seg av det. Mens R2, R3 og R4 har leksehjelp på de laveste trinnene, har R4s skole leksehjelp for andre elever med flyktning bakgrunn. Felles for disse tre skolene er at leksehjelpen gis av assistenter og ikke av lærere; dette er i motsetning til den svenske skolen der den ble gitt av lærere. En kan stiller seg spørsmålet om kvaliteten på leksehjelpen er likeverdig med kvaliteten på leksehjelpen de andre elevene får i den svenske skolen, da det er lærere som har ansvaret for det. Skolen i Sverige hadde leksehjelp for alle elever som ønsket det.

7.14 Oppsummering og avsluttende kommentarer

7.14.1 Oppsummering

Det er en del likheter mellom måten respondentenes skoler arbeider med inkludering seg i mellom, og få store forskjeller av betydning. Mellom respondentenes skoler og den svenske casen fant jeg enkelte likheter, men større grad av forskjeller.

Den forskningsbaserte måten den svenske skolen benytter seg av, danner trolig grunnlaget for utvikling av alle de andre arbeidsmåtene denne skolen arbeider med. Når respondentenes skole ikke jobber spesielt med forskningsbasert kunnskap om inkludering, vil respondentens skoler ikke ha de kunnskaper som er nødvendig for å utvikle og etablere arbeidsmåtene slik den svenske casen har gjort.

7.14.2 Avsluttende kommentar

Faktorene som Persson og Persson (2012) peker på og som forklarer suksessen med måloppnåelse og inkludering i denne svenske skolen, kan være med å sette fokus på områder respondenter trenger i arbeidet med å skape en inkluderende skole.

Likevel må en huske på at faktorer som er vellykket i en organisasjon eller skole ikke trenger å være vellykket i en annen. Mye vil være avhengig av implementering av disse faktorene og arbeid med innovasjon og endringsprosesser (Fullan 2007; Ertesvåg 2012). Dessuten kan kontekstuelle forskjeller og variasjoner spille inn ved implementering i respondentenes skoler.

I den svenske casen kan det nevnes at skolen hadde stort press fra både foreldre og myndighetene for å øke måloppnåelse. Den utstrakte bruk av segregert opplæringstilbud ble sett som uholdbar, og dette gjorde at mange lærere følte press for å forandre på denne praksisen. Dessuten ble denne svenske skolens utviklingsarbeid tatt hånd om av hele kommunen, og det ble kommunens anliggende. Dette er elementer som ikke er tilstede i respondentenes skoler, likevel kan de pedagogiske faktorene i den svenske casen ha en reell overføringsverdi til respondentenes skoler.

Det kan tenkes at mange av faktorene presentert av Persson og Persson (2012) ble utviklet gjennom gjennomlesing av forskningsbasert litteratur. Når dette ikke er på plass i

respondentenes skoler, vil mange av forutsetningene for de andre faktorene ikke være tilstede.

Noe av det mest interessante med Persson og Perssons (2012) forskning om denne svenske skolen er at den viser oss at inkludering ikke må vike for ambisiøse mål om økt måloppnåelse i skolen.

8. Konklusjon og implikasjoner av studien

Formålet med oppgaven har vært å få innsikt i fem rektorers oppfatning av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng og arbeidet som utføres for å oppnå målet om en inkluderende skole. Dessuten har jeg vært opptatt av å undersøke hva de fem rektorene mener er utfordringene de møter i arbeidet med inkludering i skolen, og sammenlignet respondentenes skoler med en "best case" skole i Sverige som er blitt særdeles vellykket med inkludering og måloppnåelse. Studien baserer seg på en kvalitativ undersøkelse av fem rektorer fra samme kommune.

Forståelsen av inkludering som er lagt til grunn i denne oppgaven er det brede perspektivet på inkludering i skolesammenheng. Denne har fått stor internasjonal tilslutning etter UNESCOs verdenskonferanse i 1994 om *Special need education* i Salamanca, Spania. Inkludering i denne oppgaven handler om *alle* elevers utbytte, medvirkning og deltakelse i klassens felleskap, i en skole som evner å møte elevens mangfold som et ressurs, på deres premisser - faglig, sosialt og kulturelt. Hvor blikket for å oppnå inkludering rettes mot skolens utforming, organisering og kultur og ikke mot enkelte elever. Den inkluderende skolen handler om hvordan skolen møter elevmangfoldet som unike individer med ulike opplæringsbehov fremfor å ha fokus på definerte kategorier av elever.

8.1 Konklusjon

Det første spørsmålet har prøvd å fange respondentens oppfatning av begrepet inkludering i skolesammenheng. De øvrige spørsmål er nær knyttet til respondentenes subjektive oppfatning av dette begrepet og svarene på disse vil variere, avhengig og påvirket av respondentens oppfatning av inkluderingsbegrepet.

På forskningsspørsmål 1, om hva respondentene legger i begrepet inkludering i skolen og hvordan de tolker sin rolle i forbindelse med dette fant jeg ut følgende:

- Det foreligger ikke en klar og tydelig oppfatning av hva inkludering i skolesammenheng er blant respondentene. Samtlige respondenter vektlegger felleskap

som en vesentlig del av inkludering, men snakker ikke om deltakelse i dette felleskapet. Flere av de sentrale premissene som legges til grunn for forståelsen av inkludering blir ikke nevnt av respondentene. Dette tyder på en mangelfull oppfatning av begrepet inkludering i skolesammenheng. Samtlige respondenter ser en tydelig forskjell mellom begrepene inkludering og integrering, likevel blander respondentene forståelsen av disse to. Noen av deres uttalelser virker motstridende når respondentene beskriver deres oppfatning av begrepet inkludering i skolesammenheng.

- Respondentene oppfatter sin rolle i forbindelse med inkludering i skolen ulikt. Noen ser seg selv som pådrivere og tilretteleggere. Andre ser sin rolle som å arbeide med holdninger og verdier. Respondentene svarte lite konkret og deres svar virker å være av generell karakter som kan rettes mot andre oppgaver i skolen.

På forskningsspørsmål 2, om hvordan respondentene jobber konkret med inkludering i skolen og hva de mener vanskeliggjør arbeidet med inkludering, fant jeg følgende:

- Respondentene har ulike oppfatninger om hvordan de jobber konkret med inkludering. Samtlige svarer ikke på hvordan de jobber *konkret* med inkludering i skolen. Noen sidestiller det å jobbe med inkludering med det å arbeide med trivsel og vennskap, andre med å plassere alle elevene i det ordinære klasserommet. Noen av respondentene trekker frem arbeidet med verdier og felles forståelse av elever og standarder, men hva dette innebærer kommer ikke tydelig frem. En annen respondent peker på relasjonsbygging som en konkret måte å jobbe med inkludering i skolen. Måten noen respondenter svarer på er med på å påføre begrepet inkludering andre betydninger enn det den egentlig har.
- Respondentene har ulike oppfatninger om hvilke utfordringer de knytter til arbeid med inkludering i skolen. Mens noen peker på ressursbruk og organisering i klasserommet, peker andre på holdninger blant lærere, skoletradisjon og skolekultur. Spesialundervisning og tilpasset opplæring nevnes også av noen som utfordrende i arbeid med inkludering i skolen. To respondenter oppfatter elevene og deres ulikheter som utfordringer i arbeid med den inkluderende skole.

På forskningsspørsmål 3, hvor jeg prøvde å undersøke i hvilken grad vi finner likheter og forskjeller i arbeidet med inkludering mellom skolene, og mellom skolene og casen i Sverige, fant jeg følgende:

Det er en del likheter mellom måten respondentenes skoler arbeider med inkludering seg i mellom, og få store forskjeller av betydning. Mellom respondentenes skoler og den svenske casen fant jeg enkelte likheter, men dess større grad av forskjeller.

Konklusjonen som kan trekkes fra denne studien er at respondentene ikke har en klar og tydelig oppfatning av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng og dermed arbeider med dette på ulike måter avhengig av deres forståelse av begrepet. Selv om det ikke finnes en klar forståelse av begrepet, virker det som om respondentene har en felles forestilling om at deres sole er inkluderende. Respondentene er lite bevisste på dette viktige prinsipp i skolen.

Videre er respondentene ulike i sine svar, noe som tyder på at de ikke har en felles kollektiv forståelse av begrepet og heller ikke en kollektiv strategi for utvikling av den inkluderende skolen. Hvordan kan rektorer som jobber i den samme kommune og i det samme systemet tenke så forskjellige om inkludering i skolesammenheng?

8.2 Implikasjoner av mine funn

8.2.1 Teoretiske implikasjoner

Denne casen viser at for å kunne utvikle og realisere målet om en inkluderende skole er kompetanse i flere ledd en forutsetning. Dette gjelder både faglig og pedagogisk, samt kompetanse i implementering og innovasjonsprosesser. Ulike kompetanseområder kan utfylle hverandre på vei mot den inkluderende skole.

Hva som skal til for å utvikle og realisere idealet om en inkluderende skole er ikke forsket noe særlig på. Det finnes et desidert behov for mer forskning på dette området. Denne studien er kvalitativ og begrenset til fem rektorer i samme kommunen. Det ville vært interessant å foreta den samme studie med et større antall respondenter i ulike kommuner, enten kvalitativ eller kvantitativ. Å utføre en liknende kvantitativ studie ville kunne gi grunnlag for generalisering av mine funn i full bredde. Jeg ser også et behov for å forske videre på forståelser og bruk av

andre begreper, metoder og verktøy i skolen som kan sies å være av betydning for å jobbe med inkludering og ellers andre viktige målsettinger i skolen. Har rektorer egentlig en klar oppfatning om hva spesialundervisning og tilpasset opplæring er og hvordan den inkluderende skolen jobber med dette? Vet rektorene hva autoritativ klasseledelse innebærer? Ikke minst vil det være viktig å forske på skolens manglende evne eller motvilje til å ta til seg og bruke kunnskapsbasert forskning i deres arbeid. Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten er den eneste institusjon i Norge som har et klart mandat til å framskaffe forskningsbasert kunnskap. På utdanningsfronten fins det ingen tilsvarende institusjon. Hvorfor er det slik? Er dette med på å opprettholde fastgrodde tradisjoner som hemmer utviklingspotensialet i utdanningssystemet?

8.2.2 Praktiske implikasjoner

Denne studien viser til fem ulike rektors til dels manglende oppfatning og kompetanse om inkludering i skolesammenheng. Det er tydelig at samtlige rektorer i studien ønsker en inkluderende skole, men dette vil bli spesielt vanskelig å få til basert på uklare forståelser av inkludering i skolesammenheng.

Selv om rektorene har det overordnede ansvaret i skolene er det viktig å trekke inn ledelsesansvaret på flere nivå. Dette gjelder bla. skolesjefen i kommunen og skolepolitikken på nasjonalt nivå.

Styringsdokumentene virker å være enige om at inkludering er viktig. I og med at det ikke finnes en klar og tydelig definisjon av inkluderingsbegrepet i styringsdokumenter, trengs det en klar og tydelig redegjørelse på nasjonalt nivå om hva inkludering er, hvordan den skal ivaretas i kommunene og på den enkelte skole. Skolepolitikken bør vise gjennom handling at inkludering faktisk er et viktig prinsipp i norsk skole på lik linje med lærings- og måloppnåelse. Dette kan gjøres, eksempelvis, ved å styrke pedagogikken som fag i den nye lærerutdanningen, hvor studentene kan øke sin kompetanse om inkluderende pedagogikk for å møte mangfoldet skolen representerer. Videre kan det utøves positivt press på ulike nivåer og legge til rette for å utvikle skolens kapasitet for å arbeide med inkludering i skolen. For å sikre at rektorene formidler og jobber med det de skal jobbe med, vil krav om sertifisering av skoleledere være en mulig måte å gjøre dette på.

Skolesjefen i denne kommunen bør sørge for å sette inkludering på dagsorden og vise behovet for inkludering i skolen. Vedkommende bør definere klart og tydelig inkludering i skolen og dernest utvikle felles forståelse av begrepet blant samtlige skoleledere og ansatte. Skolesjefen bør velge ut relevant forskning og gjøre dette lett tilgjengelig for rektorene i kommunen.

Forskningsbasert kunnskap om inkludering bør legges til grunn når kommunen skal videreutvikle ferdigheter i skolen og klassen for å få frem den rette inkluderende undervisningspraksis. Dette kan man kalle for en ”dannelsesprosess” av ledere og ansatte. Det handler om å bygge en inkluderende kultur i organisasjonen og muligens en ny måte å forstå opplæring på.

Å jobbe med inkludering gjennom et kompetanseutviklingsprosjekt i hele kommunen kunne gi dette viktige prinsippet fokus og retning. Det finnes mange modeller å gjøre dette på. ”*Index for inclusion*” eller på dansk ”Inkluderingshåndboken”, skrevet av Booth og Ainscow i 2011, inneholder analysemodeller og hjelpemidler for å kunne identifisere barrierer mot inkludering i skolesammenheng. Den inneholder også ulike forslag og tiltak for å kunne utvikle den inkluderende skolen. Det bør kobles evaluering i flere faser av et slik utviklingsprosjekt. Ekstern evaluering kan være en mulighet, for å vurdere et eventuelt kompetanseutviklingsprosjekt i kommunen. Intern evaluering eller ”empowerment evaluation” av et slik utviklingsprosjekt i selve organisasjonen vil kunne føre med seg at evaluering tas mer alvorlig. Det vil muligens møte mindre motstand i kollegiet og utvikle ”eierskap” til den inkluderende skolens utviklingsprosjekt. Dette kan være viktig for dens suksess. Inkludering er en prosess, så det er noe skolene må jobbe kontinuerlig med. Forhåpentligvis etter endt prosjekt forankres det i organisasjonskulturen.

På skolenivå er rektorene avgjørende for å utvikle inkluderende strategier, praksis, normer og verdier i skolen. Rektorene bør jobbe med inkludering ved å tilpasse inkluderingsarbeidet til skolens egen kontekst. For å arbeide for den inkluderende skole bør rektorer bla.:

- Ta styringen, sette fokus og dra kollegiet i samme retning i arbeidet med inkludering.
- Skape en klar og tydelig fellesforståelse av inkluderingsbegrepet i skolesammenheng blant ansatte, og hvordan skolen skal jobbe videre med dette.
- Gå foran som et godt eksempel, og arbeide med inkludering både ovenfra og nedenfra.
- Være tydelig og ha like stort fokus på inkludering som på måloppnåelse.

- Legge til rette for å utvikle kompetanse i alle ledd, fagkompetanse, pedagogisk kompetanse og implementeringskompetanse basert på forskningsbasert kunnskap.
- Arbeide mot holdninger og tradisjoner i kollegiet som virker ekskluderende, og legge til rette for nye måter å forstå mangfoldet på.
- Motvirke motstand mot endring i kollegiet.
- Vende blikket mot klasserommet og dets utforming, reorganisere og effektivisere ulike undervisningspraksiser sammen med de ansatte.
- Sørge for kollektiv satsning i skolen, og legge til rette for læringsfelleskaper og diskusjoner om inkludering og læring, hvor skolen samlet kan utvikle egne strategier for å arbeide med inkludering i skolen.
- Skape en kollektiv orientering som gjennomsyrrer skolens inkluderingskultur.

Forskningen viser at målsetning om en inkluderende skole ikke er oppnådd. Stadig flere elever får sin undervisning i segregerte opplæringstilbud i skolen. Det er et gap mellom intensjon og praksis. Skolen skal arbeide med å skape en inkludere skole for alle elever og samtidig skal disse jobbe mot fastsatte felles kompetansemål. Skolen er nødt til å håndtere disse paradoksene og dilemmaene. De er en del av utviklingsarbeidet i skolen.

Å utvikle en inkluderende skole kan sies å være utfordrende, det finnes ingen enkle løsninger. Tydelig ledelse på flere nivåer i skolen, i kommunene og på nasjonalt nivå trengs for å nå målsettingen om den inkluderende skole. For å lykkes med inkludering vil det muligens behøves en ny måte å forstå opplæring på. Et nasjonalt løft rundt bevissthet av inkludering i skolesammenheng vil kunne sette kollektivt fokus, klarhet og tydelig rammer rundt dette viktige prinsippet, samtidig som hver enkelt kommune og skole må videreutvikle sine egne løsninger innen sin kontekst.

Denne studien har vært utrolig spennende og givende, samtidig er mine funn skremmende på mange måter. Inkludering og ekskludering er av stor betydning for den det gjelder, for enkeltindivider.

Er det riktig at den enkelte skole skal bestemme hvilke elever som skal være med, og hvilke som skal stå i ”utenforskapet”, pga. skolens manglende evne til å takle mangfoldet?

Litteraturliste

Ainscow, M., Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? Vol. 38, No. 1 "*Inclusive Education*", 2008, s. 15-34

Booth, T., Ainscow, M. (2004) Inkluderingshåndbogen. København. Danmarks Pædagogiske Universitets Forslag. Hentet fra:
<http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexDanish.pdf>

Alenskjær, R. (2009). *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund

Andersen & Ottesen (2011). Skoleledelse og språklig og etnisk mangfold. I Møller, J. og Ottesen, E. (Red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 250-264) Oslo: Universitetsforlaget

Befring, E. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I S. Skogdal (Red.). *Inkluderende praksis* (s. 21-32) Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Dalen, M. (2013). *Spesial undervisning til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
Florian, L., J. Spratt. (2013). *Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practise*. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (3 ed.). New York: Teacher College.

GSI (2015-2016). *Tall fra grunnskoles informasjonssystem*. Utdanningsdirektoratet.

hentet fra: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/>

Harkestad Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J., McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Berkshire: Open university press

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. (Sluttrapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97 Norges Forskningsråd). Hentet fra: [http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97- Ve reform97.pdf](http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97-Ve_reform97.pdf)

Haug, P. (2011). *God opplæring for alle - eit felles ansvar*. Norsk pedagogisk tidsskrift. nr. 2.

Haug, P. (2014) *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Haustätter og Nordahl (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen hedmark. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf

Haustätter og Nordahl (2013). Spesialundervisningens stabiliserende rolle i grunnskolen. I B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (red.). *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnsopplæringen*. (s.191-210). Oslo: Universitetsforlaget

Hausstätter, R. (red.). (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget

Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2006). *Teachers & Schooling Making A Difference. Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. (S.32-81) Crows Nest: Allen & Unwin.

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomfør undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metoder*. Oslo: Cappelen Damm As

Jenssen S. J. & S. Lillejord (2009). *Tilpasset opplæring. Politisk drakamp og pedagogisk praksis*. Acta Didactica Norge Vol.3 Nr. 1 Art. 13

LK06. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Klokk T, Bjørg. (2016.6.04.). Fag er bra, men er skolefag alt? *Aftenbladet*. Hentet fra:

http://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/Fag-er-bra_-men-er-skolefag-alt-3893112.html

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). (1996). *Læreplanverket for det 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:

<http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#5>

Lillejord. S. (2011). Kunsten å være rektor. I j. Møller & E. Ottesen (red). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 284-301) Oslo:

Universitetsforlaget

Lingard, B., Hayes, D., Mills, M.(2003). *Teachers and Productive Pedagogies: contextualising, conceptualising, utilising. Pedagogy, culture and society*. Volume 11, Number 3. Hentet fra: <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/Productive-Pedagogies-Oz.pdf>

Lippestad. G. (2014). Fra et juridisk perspektiv. I L. Lundh, H. Hjelmbrække, S. Skogdal (red.) *Inkluderende praksis*. (s. 53-62) Oslo: Universitetsforlaget.

Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, Rune. Og Nordahl, Thomas. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007*. (NIFU rapport 19/2007). Hentet fra:

<http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrapport2007-19.pdf>

Mld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Mld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Midthassel, U.V. (2015). Skolelederens rolle og implementeringsprosessen. I P. Roland og E. Westergård (red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Møller, J., & Ottesen, Eli. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Nevøy, A. & Ohna, S.E. (2014). *Spesialundervisning, bilder fra skole Norge. En analyse av spesialundervisningens dynamikk*. UiS rapport.

Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever. Om elever som har problemer med skolen og skolen som har problemer med elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nordahl, T. & Hausstätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. (Rapport nr 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet). Hentet fra:

http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf

NOU 2003:16. *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo:

Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

Opplæringsloven (1998). Lov og grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse, att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrække, S. Skogdal (red.) *Inkluderende praksis* (42-52) Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R.(2001). *Læring in praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo : J.W Cappelen forlag A.S

Thuen, H. (2008). Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien. Del IV” *Det medvirkende barnet 1975-dd*”(s. 209-264), Oslo: Abstrakt forlag.

Thuen, H. (2010) *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Skolen; et liberalistisk prosjekt. 04/2010. (s)

Utdanningsdirektoratet. *Ledelse i skolen- krav og forventninger av en rektor*. hentet fra:
<http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/Rektorer/innhold-og-rammeverk/krav-og-forventninger-til-en-rektor/>

Utdanningsnytt. (2016,14.03.). Ekspert kritiserer ny lærerutdanning. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/mars/eksperter-kritiserer-ny-larerutdanning/>

Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi-realitet?
Spesialpedagogikk. Nr 6/03 s.4-14.

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave i skoleledelse

Mitt navn er Joan Pau Friestad og er masterstudent i skoleledelse ved Universitet i Agder. Jeg jobber nå med den avsluttende masteroppgaven og ønsker i forbindelse med dette å invitere deg til å delta på et intervju.

Min oppgave har tittelen inkludering i *en skole for alle - rektors oppfatning og ansvar*, og har som tema inkludering i skolen. Formålet med studiet er å få innsikt i rektors forståelse av begrepet inkludering i skolen, hvordan det arbeides med dette i skolen og hvilke utfordringer/dilemmaer rektorene møter i forhold til å skape en inkluderende skole for alle. I forbindelse med dette ønsker jeg å intervju fem rektorer. Personopplysninger som arbeidssted, utdanningsbakgrunn, kjønn og alder er ikke relevant iht. min problemstilling, og det vil bidra ytterligere til din anonymisering.

Deltakelse i studiet innebærer et intervju på ca. 45- 60 min. Jeg ønsker å ta opp intervjusamtalen med diktafon. Opplysningene jeg får fra vår samtale vil bli behandlet konfidensielt, og vil ikke kunne spores tilbake til deg av andre. Alle opplysningene vil forbli anonyme, og for å ivareta dette vil du bli omtalt som «respondent» i oppgaven. Jeg har selvpålagt taushetsplikt på det du forteller meg.

Lydopptaket fra vår samtale vil transkriberes og du kan lese gjennom det om du ønsker det. Lydopptaket slettes når oppgaven er avsluttet – ingen andre enn jeg og min veileder vil ha tilgang på det.

Det er frivillig å være med på undersøkelsen, og du kan trekke deg når som helst uten å måtte begrunne dette.

Jeg blir takknemlig om du takker ja til å bli respondent slik at jeg kan få empiri som jeg kan bruke i arbeidet med masteroppgaven min. Om du blir med å hjelpe meg i min masteroppgave vil dette være et svar på et samtykke. På forhånd tusen takk!

Om det er noe du lurer på eller ønsker å spørre meg om kan jeg nås på epost : joan.pau.friestad@icloud.com eller tlf. 91101992

Min veileder er Morten Øgård ved Universitetet i Agder.

Med vennlig hilsen

Joan Pau Friestad

Intervjuguide

1. Hva legger du i begrepet inkludering i skolesammenheng og hvordan tolker du din rolle i forbindelse med dette ?
2. Mener du at det er forskjell mellom begrepene integrering og inkludering?
3. Hvordan jobber du og din skole konkret med inkludering i skolen, og hvilke utfordringer møter du på i arbeidet med inkludering?
4. Har skolens personal tilgang til nyere forskningsbasert kunnskap om inkludering og læring?
5. Er det tilfredsstillende at elever får sin undervisning utenfor det ordinære klasserommet?
6. I hvilken grad samarbeider spesialpedagogene med allmennlærerne i den ordinære klassen?
7. Føler skolen press for å få ned spesialundervisningen utenfor klasserommet; og for å øke måloppnåelse?
8. Stiller lærerne spørsmålstegn ved segregerte opplæringstilbud i skolen?
9. På hvilken måte påvirker tradisjoner og skolekultur arbeidet med inkludering i skolen?
10. Hvordan ser du og ditt personale på ulikheter blant elevene?
11. Legges det til rette for obligatoriske faste diskusjoner om inkludering og måloppnåelse på din skole?
12. Er lærerne autoritative i sin klasseledelse?
13. Har lærerne høye ambisjoner og forventninger for alle elever?

14. Finnes det en kollektiv standard eller praksis som skal gjøre at elevene vet hva det forventes av dem?
15. Finnes det en kollektiv standard eller praksis som skal gjøre at lærerne bruker timene i klasserommet effektivt?
16. Finnes det en kollektiv standard eller praksis som skal gjøre at lærerne har tydelig struktur på timene?
17. Finnes det en kollektiv standard eller praksis som skal gjøre at lærerne benytter seg av varierende arbeidsformer?
18. Finnes det en kollektiv standard eller praksis som skal gjøre at det er en tydelig kobling mellom undervisning og mål?
19. Mener du at lærerne og elever tenker på samme måte om viktigheten av skolen?
20. Finnes det en plan i din skole/kommune som konkret retter seg mot å jobbe med inkludering i skolen?
21. Hvis du tenker på inkludering etter skoletid, finnes det noe samarbeid med skolen og forskjellige aktører i kommunen på det område?